

Міністерство освіти і науки України  
Рівненський державний гуманітарний університет



**МАТЕРІАЛИ**  
*ХІІІ Міжнародної науково-  
практичної конференції здобувачів  
вищої освіти і молодих науковців*  
**«НАУКА, ОСВІТА, СУСПІЛЬСТВО  
ОЧИМА МОЛОДИХ»**

26 травня 2020 року  
м. Рівне

ББК 72  
УДК 001+37+316.3 Н-34

**НАУКА, ОСВІТА, СУСПІЛЬСТВО ОЧИМА  
МОЛОДИХ: Матеріали XIII Міжнародної науково–  
практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих  
науковців. - Рівне: РДГУ.- 2020.- 375 с.**

*Організаційний комітет:*

**Постоловський Руслан Михайлович** – заслужений діяч науки і техніки України, професор – голова оргкомітету;

**Дейнега Олександр Вікторович** – доктор економічних наук, професор – заступник голови оргкомітету;

**Тимошук Олександр Станіславович** – кандидат педагогічних наук, доцент – заступник голови оргкомітету;

**Павелків Роман Володимирович** – доктор психологічних наук, професор;

**Петрівський Ярослав Борисович** – доктор технічних наук, професор;

**Немеш Олена Миколаївна** – доктор психологічних наук, професор;

**Сяський Андрій Олексійович** – доктор технічних наук, професор;

**Гон Максим Мойсейович** – доктор політичних наук, професор;

**Войтович Ігор Станіславович** – доктор педагогічних наук, професор;

**Виткалов Сергій Володимирович** – доктор культурології, професор;

**Батишкіна Юлія Валеріївна** – кандидат технічних наук, доцент;

**Кирильчук Олександр Миколайович** – кандидат філологічних наук, доцент;

**Трофімчук Володимир Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент;

**Назарук Марія Володимирівна** – кандидат технічних наук, старший викладач;

**Михальчук Романн Юрійович** – кандидат історичних наук, доцент;

**Лагодюк Павло Степанович** – здобувач вищої освіти.

**Важлива інформація:** відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен та дотримання норм академічної доброчесності несуть автори публікацій. Оргкомітет конференції залишає за собою право незначного редагування та скорочення поданих для публікації чи опублікування матеріалів.

Рекомендовано до друку Вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол №5 від 28.05.2020р.)

## ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНИЙ НАПРЯМ

### Молодий педагог

#### Proper use of information and communication technologies in the learning process

Belyatskaya N. A, Potapova M. R., 1st year students of the Belarusian State Economic University, Minsk, Belarus

**Scientific supervisor: Naumov D.I., candidate of sociological sciences, docent, head of the department of economic sociology**

*Belarusian State Economic University, Minsk, Belarus*

Due to the modernization of the educational system, today the result of the activity of the educational institution is not a system of knowledge and skills in itself, but a set of basic competencies necessary in a certain area of human life. The education system is designed to solve one of the main problems related to the preparation of a person for life and work in a rapidly changing environment. Based on this, the introduction of new information and communication technologies in the learning process has become a socially determined necessity.

Information and communication technologies are a set of methods, production processes and software and hardware that are used to collect, process, store, distribute, and display information. [1, p. 1] These include: computer tools, audio tools, graphic and photographic tools, projection equipment (multimedia projectors), video and television tools, telecommunication tools (means of access to information resources). [2, p. 37] Information technologies, being an integral part of the modern educational process, help to facilitate the perception of information, make the learning process more interesting, speed up the transfer of knowledge and increase the amount of independent work of students. Information technologies also allow to:

- organize an activity-oriented learning process;
- individualize the learning process while maintaining its integrity;
- build an open education system that provides everyone with the opportunity to acquire knowledge;
- make the educational environment more mobile. [3, p. 110]

Thanks to ICT it is possible to organize the educational process so that students could participate not only as listeners but also as active participant in the process of acquiring knowledge that not only increases the interest in education, but also contributes to the development of creative potential of students' personality. The skills acquired during this training will help future specialists to organize their activities correctly and rationally assess the situation based on the given conditions and opportunities.

Information technology allows the simultaneous presentation of the linguistic, graphic and voice information. This demonstration affects all the channels of perception of students, which contributes to better assimilation and memorization of the proposed material. And since the transfer of information is one of the main elements of the educational process, information and communication tools have a number of advantages, as they allow you to:

- visualize training information;
- store large amounts of information with the ability to transfer it, as well as easy access to data;
- automate the processes of computing activity;
- simplify the process of managing educational activities;
- monitor the results of learning the acquired knowledge in online mode.

However, along with the positive effect associated with the use of information technologies, quite often the use of information and communication tools negatively affects the effectiveness of training. Among the most common negative consequences are:

- deterioration of the student's physical condition and health;
- reduced speech activity of the student;
- lack of practice of dialogical communication;
- ready-made projects borrowed from the Internet;
- an overabundance of information and the inability to fully comprehend it.

It is obvious that the decision to implement ICT in education should be executed in a comprehensive manner. The specifics of using information and communication tools should be determined by a number of factors, such as: the specialization of educational material, individual characteristics of students.

Based on all the above, we can conclude that the most appropriate forms of using information technologies in the course of training are:

- electronic textbooks;
- electronic dictionaries and translators;
- presentations as a form of visual presentation of new information;
- training programs and simulators (training programs such as "Tutor", encyclopedias, educational programs);
- monitoring and verification systems (testing with evaluation, monitoring programs);
- conducting integrated lessons on the method of projects, teleconferences;
- distance learning.

Thus, the proper use and implementation of information and communication technologies in the educational process contributes to improving the quality of education, increasing the availability of education, provides an opportunity for the development of an independent personality, and also allows to solve a number of important didactic tasks.

### List of sources used

1. Y.V. Ovchinnikova. Information and communication technologies in the education system. [Electronic resource]. - Mode of access: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskietekhnologii/2020/01/24/informatsionno-kommunikatsionnye>.
2. L.B. Beloglazova, O.V. Bondareva. Electronic learning tools as the basis of the educational process in a modern high school. [Electronic resource]. - Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-sredstva-obucheniya-kak-osnova-obrazovatel'nogo-protsesta-v-sovremennoy-vysshey-shkole/viewer>.
3. A.K. Abildayeva Use of information and communication technologies during training. [Electronic resource]. - Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-technologiy-v-protseste-obucheniya-1/viewer>.

## ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Абрамович О.О., здобувач вищої освіти зі спеціальності  
011"Освітні педагогічні науки" (Педагогіка вищої школи)

Шевчук Т.Є., к.п.н, доцент кафедри суспільних дисциплін

Національного університету водного господарства та природокористування

У сучасній освіті реалізується ідея: від формування знань до формування компетентностей, від «особистості для суспільства» до «особистості в суспільстві». Актуальності набувають необхідність оновлення технологій навчання з метою підвищення якості освітнього процесу, а також освітні послуги, спроможні забезпечити розвиток здобувачів освіти незалежно від стану здоров'я і соціального походження.

Інклюзивне освітнє середовище в системі вищої освіти України є ключовим чинником, що впливає на інтенсивне реформування традиційної вищої школи, уможливаючи доступ до якісної освіти особам з особливими освітніми потребами. Інтенсивність інтеграції здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір вимагають формування інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. Це дасть змогу забезпечити неперервність навчання, створити можливості для самореалізації молоді з особливими освітніми потребами.

Шляхи впровадження інклюзивного навчання визначено Концепцією розвитку інклюзивної освіти, затвердженою наказом Міністерства освіти і науки від 01.10.2010.

Інклюзивна освіта в Україні базується на принципах, затверджених у Конвенції ООН «Про права інвалідів»: недискримінація осіб з інвалідністю; повне й ефективне залучення їх у суспільство; повага до особливостей та здібностей інвалідів; прийняття їх як компонента людського різноманіття та частини людства; рівність можливостей; повага до правозаберегати своєї індивідуальності.

Проблеми становлення та розвитку інклюзивної освіти в Україні знайшли відображення в роботах українських науковців (А.Колупаєва, С. Миронова, Н.Пахомова, Н. Савінова). Соціальні, психологічні, педагогічні та юридичні напрями організації та впровадження інклюзивного навчання знайшли відображення у сучасних українських наукових дослідженнях Л.Будяк, О.Мартінової, О.Мовчан).

Термін «інклюзія» (з англ. «inclusion» – включення) означає більше фактивне включення людей із особливими потребами в навчальне середовище і громадське життя суспільства, рівний доступ до одержання якісної освіти, професійне й особистісне становлення і самореалізацію з урахуванням їхніх можливостей і потреб.

С.Миронова пропонує до розгляду поняття інклюзії як політики та процесу, що дає можливість усім дітям брати участь у різноманітних освітніх та розвивальних програмах. Головний принцип інклюзії вчена визначає такій: «Рівні можливості для кожного». Інклюзія, на її думку, орієнтує педагогів на зміщення акцентів у корекційно-розвивальній та навчально-виховній роботі з дітьми: об'єктом впливу стає не порушення, а особистість дитини [6, с.16-17].

У дослідженнях Г. Давиденко зазначається, що інклюзія – це нова філософія не тільки освітньої сфери, а й системи суспільства загалом, яке, зважаючи на його сучасну високотехнологічну й інформаційну структуру, може і має забезпечити повноцінну участь усіх членів незалежно від їхніх можливостей у соціальному й культурному житті, комунікативному діалозі й усебічній реалізованості [2, с.147].

Інклюзія – це двосторонній процес, який передбачає взаємну адаптацію та готовність шкільного колективу прийняти дитину з особливостями розвитку.

У науковому обігу використовуються поняття «інклюзивне навчання», «інклюзивна освіта» та «інклюзивне освітнє середовище».

У словникових джерелах, інклюзивне навчання представлено як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти здобувачам освіти з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких здобувачів.

У нормативно-правових документах зазначено, що інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників (стаття 1, пункт 12 Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 року; діє з 28.09.2017 року).

Згідно з Концепцією розвитку інклюзивної освіти, «інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей»

(Наказ МОН від 01.10.2010 №912) [4].

У роботах українських учених (А. Колупасва) інклюзивне навчання розглядається як гнучка, індивідуалізована система навчання здобувачів освіти з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи (дошкільного навчального закладу) за місцем проживання [3, с. 24].

За словником педагогічних термінів, інклюзивна освіта — це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу.

В. Бондар розглядає інклюзивну освіту як процес розвитку загальної освіти, що передбачає її доступність для всіх дітей, як з особливостями психофізичного розвитку, так і без [1].

У дослідженнях І. Кузави встановлено, що інклюзивна освіта – процес забезпечення однакових прав на одержання освітніх послуг дітьми з різним рівнем психофізичного розвитку за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу. Це передбачає створення сприятливих соціально-педагогічних умов для їхнього подальшого розвитку. Інклюзивна освіта не є альтернативою спеціальній освіті, а значно розширює її можливості [5, с. 36].

За нормативно-правовими документами ЮНЕСКО, інклюзивне навчання – це «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі». Метою інклюзивного навчання є покращення навчального середовища, у якому вчитель і учні відкриті до різноманітності, де гарантується забезпечення потреб учнів і повага до їх здібностей та можливостей бути успішними.

Таким чином, у нормативно-правових документах та вітчизняному науковому обігу інклюзивне навчання визначається як: система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації; комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти здобувачам освіти з особливими освітніми потребами; процес звернення і відповіді на різноманітні потреби здобувачів освіти через забезпечення їхньої участі у навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі.

У нормативно-правових документах інклюзивне освітнє середовище визначається як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей (Стаття 1, пункт 13 Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 року; діє з 28.09.2017 року)).

Побудова інклюзивного освітнього простору ґрунтується на таких засадах: надання рівного доступу до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною; визнання здатності до навчання кожної дитини та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього; забезпечення права дітей розвиватися у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти; залучення батьків до навчального процесу, як рівноправних партнерів та перших учителів дітей; розробка навчальних програм на основі особистісно орієнтованого та індивідуального підходів, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя; незаперечення того факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини; використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання;) реалізація командного підходу в навчанні й вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів.

Освітній інклюзивний простір – це навчально-виховне, корекційно-розвивальне середовище загальноосвітнього навчального закладу, в якому відбувається освітньо-виховна інтерактивна взаємодія всіх учасників навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу в умовах інклюзивного навчання.

Особливостями інклюзивного освітнього простору є доступність для всіх категорій дітей; варіативність (змістовна, часова, структурно-організаційна, методологічна); соціальна спрямованість навчально-виховного процесу; індивідуалізація навчання; толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального закладу.

Таким чином, інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивний освітній простір – це взаємопов'язані поняття, які базуються на принципах включення здобувачів освіти з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній навчальний простір, забезпечення їм рівного доступу до якісної освіти.

#### Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? Рідна школа, 2012. №8/9. С.20-27.
2. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 314 с.
3. Колупасва А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. К.: АТОПОЛ, 2010. 96 с.
4. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Затверджено Наказом міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912. Законодавство. URI: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/). (Дата звернення: 17.05.2020).
5. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: збірник наукових праць. Луцьк: ВНУ, 2009. Вип. 20. С. 35-38.
6. Миронова С. П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка/заред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XXIII в трьох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори – 2006, 2013. С. 16–23.

## ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Багнюк Мирослава Володимирівна, здобувачка вищої освіти*

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

Для сучасної психолого-педагогічної науки залишається пріоритетною проблема пошуку ефективних технологій, завдяки яким можливо оптимізувати процеси виховання особистості, формування її системи цінностей, готовності до самореалізації у суспільстві. Однією з перспективних у цьому сенсі технологій є арт-педагогіка, яка передбачає широке використання в освітньому процесі різних засобів мистецтва.

Використання цих технологій дозволяють значно розширити форми роботи у психолого-педагогічній сфері з підростаючої особистості. Водночас проблема впровадження арт-технологій в освітній процес початкової школи залишається недостатньо дослідженою і потребує ґрунтовного вивчення.

В сучасних умовах використання арт-терапії широко розповсюдилось в освітній сфері, де такий педагогічний напрям отримав назву арт-педагогіка. Цей напрям, за дослідженнями Л. Лебедєвої, має неклінічну спрямованість, тобто розрахований на потенційно здорову особистість. Завдяки своєму міждисциплінарному характеру арт-терапія здатна не лише здійснити терапевтичний чи корекційний вплив на психофізичний стан дитини, а й реалізувати основні освітні функції.

Під поняттям «арт-педагогіка» О. Таранова розуміє галузь педагогічної науки, що вивчає специфіку інтегративного впливу всіх видів заняття мистецтвом та пробуджених ним форм продуктивної особистості на систему її соціальних зв'язків і ставлень [5].

На нашу думку, використання системи арт-педагогічних технологій на заняттях у загальноосвітніх закладах виконує такі функції

- виховні – використовуючи групові форми роботи, педагог будує взаємодію в дитячому колективі таким чином, щоб діти навчалися коректному спілкуванню, співчуттю, взаєморозумінню, взаємоповазі та взаємопідтримці, що, в свою чергу, позитивно впливатиме на формування міцного, дружнього колективу, забезпечуватиме орієнтацію в системі моральних норм та сприятиме формуванню у дітей морально-етичних цінностей;
- корекційні – достатньо успішно коректується образ «Я», який раніше міг бути деформованим, покращується самооцінка, зникають неадекватні форми поведінки, налагоджуються способи взаємодії з іншими людьми. психотерапевтичні – «лікувального» ефекту можна досягнути завдяки тому, що у процесі творчої діяльності створюється атмосфера емоційної теплоти, доброзичливості, емпатійного спілкування, визнання цінності особистості іншої людини, її почуттів та переживань. Відчуття психологічного комфорту, захищеності, радості та успіху мобілізує цілющий потенціал емоцій;
- діагностичні – арт-терапія дозволяє отримати унікальні відомості про індивідуальні особливості розвитку учнів, їх психічний та емоційний стан. Це коректний спосіб спостереження за дитиною під час навчальної та позакласної діяльності, що дає змогу краще дізнатися про її інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, відчуття її неповторності та особистісну своєрідність, виявити її проблеми;
- розвивальні – завдяки використанню різноманітних форм художньої експресії виникають умови, за яких кожна дитина переживає відчуття успіху, оскільки побічним результатом арт-терапії зазвичай є задоволення, що виникає в результаті виявлення прихованих талантів.

Розглядаючи арт-терапію як творчість, О. Вознесенська підтверджує положення, що у будь-якій сфері людської діяльності необхідні вміння приймати творчі рішення. Достатній рівень креативності дає можливість знаходити ефективні рішення й сприяє особистій професійній самореалізації та зростанню. Творчість – це вихід за межі знань, подолання та звільнення від обмежень. Творчий процес є процесом створення принципово нового продукту, а креативність – спроможність відмовитися від стереотипних моделей мислення та дії.

Таким чином, автор називає використання арт-терапії в освіті системною інновацією, яка характеризується комплексом теоретичних і практичних ідей, нових технологій; різноманітністю зв'язків з соціальними, психологічними і педагогічними уявленнями; відносною самостійністю (відокремленістю) від інших складових педагогічної діяльності (процесів навчання, управління та ін.); можливістю до інтеграції і трансформації [1, с. 18].

У своїх дослідженнях О. Деркач констатує, що арт-педагогіка виходить за межі традиційної мистецької освіти і спрямована на формування позитивної "Яконцепції" (на основі самопізнання і самосприйняття) та системи ціннісних орієнтацій молодшого школяра. Дослідниця наголошує на виховному потенціалі арт-педагогіки як інноваційної технології особистісно орієнтованого навчання та виховання, що здатна забезпечити гармонійне формування особистості дитини через художньо-творче самовираження, самопізнання та самореалізацію [2, с. 158].

Специфіка творчої діяльності дозволяє безпосередньо спостерігати за дитиною в процесі спонтанної творчості, наблизитися до розуміння її інтересів, цінностей, відчуття її неповторне Я. У нашому дослідженні ми базуємось на наукові положення Л. Лебедєвої, яка наголошує, що виховний, розвивальний, діагностичний і корекційний процеси протікають водночас завдяки захоплюючій діяльності, в результаті якої налагоджуються емоційні, довірливі комунікативні контакти між дорослим та дитиною, пізнаються закони ефективної соціальної взаємодії [3, с. 28].

Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у загальноосвітніх закладах базується на наступних принципах:

- принцип співпраці, творчого партнерства всіх учасників освітнього процесу. Даний принцип проявляється тому, що педагог виконує роль помічника, а молодші школярі отримують не лише знання і вміння, а й імпульс до самовираження, прояву своєї неповторної індивідуальності через знаходження нестандартних, оригінальних рішень;

- принцип новизни, який стосується прийомів та форм організації освітньої роботи. Новизна виступає як основа гнучкості здобутих знань, умінь, можливості їх перенесення в нові творчі ситуації та забезпечує продуктивність роботи, оскільки є основою підтримки й пробудження інтересу до знань;
- принцип педагогічного оптимізму, за якого відбувається віра в потенційні можливості особистості та безпосереднє її демонстрування.

Враховуючи вікові особливості молодших школярів, під час використання арт-педагогічних технологій на заняттях важливими є такі положення: безумовне прийняття кожної дитини; навчання дітей диференціювати оцінювальні судження дорослих та не переносити їх на всю особистість, що є характерним для цього вікового періоду; спілкування педагога з дитиною повинно будуватися на засадах партнерського суб'єкт-суб'єктного спілкування, при якому враховуються інтереси, особливості, почуття та переживання всіх, хто бере участь у роботі групи.

У контексті нашого дослідження, аналізуючи потенціал використання арт-технологій в освітньому процесі початкової школи, особливу увагу варто відвести різноманіттю форм його організації:

1. Казкотерапія розвиває творчі можливості, розширює світогляд, допомагає розвитку самопізнання й самовдосконалення, покращує взаємодію з оточуючим світом; формує здатність до протистояння негативного емоційного впливу соціального середовища.
2. Лялькотерапія надає можливість визначити (психодіагностика) мотиви, підсвідомі бажання, риси характеру та моделі поведінки (в процесі взаємодії); позитивно впливає на саморозвиток особистості, підвищує самооцінку, корегує емоційну сферу, спонукає до розвитку внутрішньої мотивації та гнучкості у прийнятті рішень.
3. Ізотерапія – спонтанний творчий малюнок, який допомагає відчувати, зрозуміти себе і вільно виражати свої думки й почуття, відображає теперішнє та допомагає моделювати майбутнє; позитивно впливає на активізацію взаємодії абстрактно-логічного і конкретно-образного мислення, розвиває психічні процеси (зір, увагу, пам'ять, уяву, рухову координацію, мову).
4. Фототерапія – процес творчого самовираження, який сприяє розвитку, зміцненню й адаптації, покращує взаємодію з соціумом, призводить до досягнення тих або інших позитивних психосоціальних ефектів, особистісного саморозкриття та самовиявлення.
5. Тілесно-рухова терапія (активні рухові вправи, вербальні способи вивільнення емоцій, різні техніки тілесної дії) відкриває розуміння свого тілесного стану та неусвідомлюваних тенденцій, потреб і конфліктів (самодіагностика), розвиває взаємодію та груповий контакт, сприяє розвитку самосвідомості й самодослідження, покращує суб'єктивне самопочуття і зміцнює психічне здоров'я.
6. Драматерапія надає можливість самовизначитись та відтворити нові ролі, альтернативні поведінкові стилі через драматичну дію-гру.

Вищезазначені форми можуть бути як групові, так і індивідуальні, де перевага надається роботі арт-терапевтичним методом саме в групі, яка дозволяє розвивати ціннісні соціальні навички, формує адекватну самооцінку і веде до зміцнення особистісної ідентичності. Завдяки взаємній підтримки, групова робота дозволяє спостерігати результати своїх дій і їх вплив на оточуючих; дозволяє засвоювати нові ролі, розвиває навички прийняття рішень, а головне, розвиває комунікативні навички та здатність до адаптації.

О. Сорока акцентує увагу на тому, що у структурі кожного заняття із застосуванням арт-технологій з молодшими школярами повинні чітко прослідковуватися наступні етапи:

1. Налаштування на творчість. Завдання цього етапу підготувати учасників до спонтанної художньої діяльності і внутрішньогрупової комунікації. При цьому можна використовувати ігри, рухові і танцювальні вправи, нескладні образотворчі прийоми.
2. Актуалізація візуальних, аудіальних, кінестетичних відчуттів. На цьому етапі можна використовувати малюнок у сполученні з елементами музичної і танцювальної терапії. Для арт-терапевтичних занять краще підбирати мелодійні композиції без тексту. Можна сполучати арт- і танцювально-рухову терапію.
3. Індивідуальна образотворча діяльність, що надає можливості для дослідження власних проблем і переживань. Прийнято вважати, що всі види підсвідомих процесів, у тому числі страхи, сновидіння, внутрішні конфлікти, ранні дитячі спогади, відображаються в образотворчій продукції при спонтанній творчості.
4. Активізація вербальної і невербальної комунікації. Завдання цього етапу полягає у створенні умов для внутрішньогрупової комунікації. Кожному учаснику пропонується показати свою роботу і розповісти про неї. Ступінь відкритості і відвертості самопрезентації залежить від рівня довіри до класу, до вчителя, а також від особистісних характеристик дитини. Іноді діти можуть відмовлятися від обговорення. Тоді можна запропонувати їм скласти історію про свій малюнок і придумати для нього назву.
5. Колективна робота в малих групах. Діти придумують сюжет і програють невеликі спектаклі. Переклад травматичних переживань у комічну форму призводить до катарсису, звільнення від неприємних відчуттів і емоцій.
6. Рефлексивний аналіз, що припускає рефлексивний аналіз у безпечній обстановці. Необхідна присутність елементів спонтанної «взаємодії» у вигляді доброзичливих висловлювань, позитивного програмування, підтримки. Атмосфера емоційної теплоти, емпатії, турботи дозволяє кожному учаснику відчувати приємні відчуття. На завершення заняття необхідно всім дітям подякувати і похвалити їх [4, с. 148].

Підсумовуючи вищевикладене, варто звернути увагу, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики, використання арт-технологій мають потужний потенціал для творчого самовираження особистості. Використання широкого спектру арт-педагогічних форм у загальноосвітніх закладах, які засновані на прийомах образотворчої, музичної, драматично-рольової та художньо-поетичної експресії, мають дозволяти досягти максимального вираження особистістю своєї індивідуальності в соціально прийнятих формах.

**Список використаних джерел**

1. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті. Київ: Шк. світ, 2007. 120 с.
2. Деркач О. О. Реалізація виховного потенціалу арт-педагогіки в умовах навчально-виховного процесу початкової школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 8 (13). С. 155–159.
3. Лебедева Л. Д. Арт-терапія в педагогіці. *Педагогіка*. 2000. № 9. С. 27–34.
4. Сорока О. В. Арт-терапія як фактор збагачення творчості вчителя початкової школи. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Вип. 64. С. 145–151.
5. Таранова Е. В. Арт-педагогический практикум по работе с дошкольниками : игры, упражнения, занятия. Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2003. 95 с.

## ОСОБИСТІТЬ УЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Я. Ф. ЧЕПІГИ

*Барбарук Юлія Сергіївна, здобувачка вищої освіти*

**Петренко О. Б., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики виховання Рівненський державний гуманітарний університет**

За своє життя Яків Чепіга створив низку наукових праць, присвячених проблемам теорії і практики педагогіки, історії, психології, становленню та розвитку національної освіти. Ним було написано змістовні й актуальні на ті часи посібники, книжки і підручники для дітей. Зауважимо, що досить примітним у його науково-педагогічній творчості було звернення до постаті педагога, вчителя, вихователя. Свідченням цього є перша об'ємна праця-монографія філософського спрямування під назвою «Самовиховання вчителя» (1914). Можемо стверджувати, що дослідник усвідомлював найголовніше: проекти та ідеї щодо школи, реальне втілення їх у освітньо-виховний процес школи багато в чому залежить від особистості вчителя, його впливу на дитину. Натомість, на його думку, високе покликання вчителя не обмежується лише освітньо-виховним процесом, учений переконаний, що вчитель є «довірем народом», «довірем нації у вихованні й освіті нового покоління» [1, с. 13], тобто Чепіга піднімає імідж учителя до високого п'єдесталу в суспільстві.

У монографії «Самовиховання вчителя» йдеться і про те, що діяльність учителя, його поведінка розповсюджується на царині людської просвіти, тому на нього лягає весь тягар відповідальності за своє «Я в соціумі», тому він повинен постійно контролювати власні моральні переконання і чесноти, «з великою обережністю» передавати свої знання, чисті помисли і поривання. Яків Чепіга методично помірковано подав вимоги до особистості вчителя не описово, а конкретизував і узагальнював, показав значущість, моральну спрямованість і мету педагогічної діяльності вчителя. Про це свідчать такі його педагогічні сентенції: «перевіряючи свою працю, учитель кристалізується морально», «не ставить собі в заслугу чесну й ширю працю», «тільки ореол ідеалу культурної людини, сили світла знань в еволюційному поступі й творчості рухають до досконалості волю і думку вчителя, якому не завжди давали платню і не завжди розпалювали грубку в його помешканні [1].

Я. Чепіга чітко вибудував вимоги до створення народної школи у праці «Проект української школи» [2].

Безперечно, школа нового типу неможлива без досвідченого, професійно підготовленого педагога. Провідною тезою у багатьох працях Я. Чепіги щодо ідеалу вчителя є любов до дитини, яку він називав «любов'ю, більшою ніж до ближнього», оскільки від любові до дитини дорослі відчують задоволення, почуття щастя і радості, «дитину ми любимо інстинктивно, – зауважував вчений. Автор торкався найсвятіших понять людської любові, висловлюючи це такими словами: «Чиста, щира до самозабуття любов у матерів. Та коли вона притаманна одній половині роду людського, то притаманна всій людськості. І тільки ненормальними умовами життя, де панує особистий егоїзм, та нашою невихованістю можна пояснити те, що так занехаяно в житті цю чесноту» [1, с. 140-141].

Значний акцент Яків Феофанович робив на справедливості вчителя. Він підкреслював, що педагогу слід розвивати тонке чуття настрою дитини, «душевний слух до чужих переживань, розуміти страждання інших» [3, с.11]. А ще він закликав вчителя: «не зашкодь дітям», «будь справедливим до дітей у своїй праці», «Якщо хочете дати дітям задоволення, радощі і щастя, будьте справедливими до них» [3, с. 16].

Одне з центральних місць у роботі вчителя Я. Чепіга надавав такій якості, як доброта, за його словами, «ніщо так не прихилиє дітей до вчителя, як його щира, сердечна доброта» [3, с. 17].

До необхідних чеснот у характері вчителя Я. Чепіга відносив терплячість, оскільки саме терплячість полегшує працю вчителя. Учений образно порівнює виховання дітей і вирощування дерева: дерево можна повільно і дбайливо пригнути до землі, спрямувати його ріст, і воно не зламається, можна ж нахилити різко, тоді дерево переломиться. Так із дитячою душею, «навчимося витримки, поваги до дитячих вчинків і хиб, а головне – терпеливості і терпіння у наших вчинках і вимогах» [3, с. 25].

Аналізуючи праці Я. Чепіги, переконуємося, що чесноти: любов, терплячість, доброта, справедливість, щирість і сердечність, небайдужість до інших, вміння самоудосконалюватися, бути національно-свідомим є складовими цілісного поєднання в роботі вчителя.

Аналіз науково-педагогічних праць Я. Чепіги засвідчує, що особистість учителя української школи він пов'язував насамперед з його національним вихованням і національним розумінням маленьких українців, його учнів. Вчений-педагог підкреслює, що дитина, яка з ранніх років чує рідну мову, зростає в рідній культурі, усвідомлюючи морально-етичні зразки, в дорослому житті йтиме послідовним шляхом національних переконань, які згодом передасть і своїм дітям. Саме тому Чепіга висуває вимогу до вчителя як його обов'язок плекати й оберігати національність дитини, не намагатися насаджувати їй нерідне, чуже, що калічить душу.

Я. Чепіга постійно наголошував, що українське учительство повинно об'єднатися заради досягнення мети загальної культури та освіти, національного самовизначення народу. Він вбачав учителя представником народу, його частиною, національним втіленням задумів та мрій.



### Список використаних джерел

1. Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори: Навчальний посібник / Упор., науковий редактор Л. Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. Харків: «ОВС», 2006. 328 с.
2. Чепіга Я. Проект української школи. Світло. 1913. № 2. С. 31–41; № 3. С. 14–30; № 4. С. 12–29
3. Чепіга Я. Ф. Самовиховання вчителя / Я. Ф. Чепіга. Київ: Укр. пед. б-ка, 1914. 36 с.
- 4.

### РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ

*Белінська І. Л., здобувач вищої освіти*

*Савчук Н. С., кандидат філософських наук, доцент*

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

На шляху кардинальних змін українського суспільства значно зростає соціальний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини – виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення. На жаль доводиться визнати, що випускники шкіл не завжди здатні самостійно розв'язувати проблеми, їм бракує ініціативи, творчої уяви, винахідливості. Серед умов, що сприятимуть здійсненню переходу до самореалізації особистості учня, є розвиток критичного мислення, яке, на думку О. Пометун, стає найактуальнішим за часів інтенсивних соціальних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових обставин, без ефективного вирішення проблем, значна частина яких не передбачувана [3, с.7]. Тому, основна увага в школах повинна приділятися перетворенню викладання навчальних предметів, зокрема історії, з процесу репродукції на процес дослідження. Психологи твердять і життя переконує, що найкращі результати у навчанні дають активні форми пізнання, коли знання здобуваються самостійно, в творчому пошуку кожного учня. Вчитель не повинен «підносити» дітям матеріал, він повинен вчити учнів самостійно шукати істину, робити власні висновки, застосовувати свої знання на практиці, тобто розвивати критичне мислення.

Актуальність проблеми формування критичного мислення зумовлена необхідністю швидко адаптуватися до сучасних вимог суспільства, змінюватися і вдосконалюватися на основі самостійно набутих знань, знаходити шляхи розв'язання професійних і соціальних завдань у будь-яких нестандартних ситуаціях. Останніми роками все більш очевидно як для педагогів, так і широкій громадськості, є гостра потреба у розвитку критичного мислення в українській молоді. Насамперед це важливо, оскільки сформувати у нового покоління основи громадянської, демократичної свідомості і відповідного способу життя, неможливо без розвитку умінь переконливо аргументувати свою позицію в процесі обговорення соціальних проектів і відстоювання власної точки зору.

На важливості проблеми формування критичного мислення наголошує С. О. Терно. Він вважає, що сьогодні мало володіти одним простим способом мислення. Сучасне високо диференційоване суспільство базується на безлічі соціальних раціональностей, які потребують нерідко відмінних технік мислення. Та й сама наука також все більше заохочує нові стилі мислення, нові процедури доведення, нарешті, авторського підходу до формулювання та вирішення теоретичних і практичних завдань. Трансформація самого способу життя сучасного людства обґрунтовує значущість володіння комплексними навичками мислення, насамперед критичного і творчого [2, с. 13]. Окрім того, молодій людині вкрай потрібні уміння тверезо аналізувати явища суспільного життя, протидіяти різним формам несанкціонованого вторгнення в її свідомість, особисте життя, спробам будь-яких інформаційних маніпуляцій. Нарешті розвинене критичне мислення суттєве для ефективного навчання і продуктивної повсякденної життєдіяльності.

Термін «критичне мислення» пройшов непростий шлях свого становлення в системі освіти України. Вперше проблему розвитку критичного мислення, зокрема і при вивченні історії старшокласниками, розглянув харківський дослідник О. Тягло. На його думку, сучасний учень повинен набувати навиків критичного і творчого мислення, тобто вміння контролювати інформацію, ставити її під сумнів, об'єднувати, опрацьовувати й систематизувати, писати тексти й виступати перед аудиторією, володіти навичками ділової комунікації, здійснювати пошук ефективних способів діяльності. Якщо вчитель постійно організовує на уроках таку діяльність, то навчання буде успішним, а здобуті знання – якісними. Літературний теоретик Ч. Темпл, визначав критичне мислення як підхід, за яким тексти розкладаються на складові частини, котрий розглядає, як вони досягають впливу на читача, які мотиви тих, хто їх написав. Розглядаючи означений термін з точки зору психології, Л. Терлецька вважає критичне мислення таким, що має наступні характеристики: глибина (проникливість) мислення; послідовність; самостійність; гнучкість; швидкість; стратегічність. Український історик і методист, О. Пометун узагальнила всі ці думки і визначила, що критичне мислення постає як складне, багатовимірне і багаторівневе явище, особливий тип, спосіб мислення, що є сукупністю розумових стратегій і процедур, опанування якими передбачає вільне використання людиною мисленневих операцій високого рівня, застосовуваних для опрацювання інформації, формулювання обґрунтованих висновків і оцінок і прийняття рішень [1].

Розвиток критичного мислення учнівської молоді – найактуальніше завдання вчителя за умов інтенсивних соціальних змін. Тільки в разі гідного виконання цього завдання ми зможемо просуватись у напрямі демократії відповідно до вимог європейського і світового інформаційного суспільства. Для доведення необхідності формування критичного мислення на уроках історії, ми скористались досвідом роботи вчителя Одеської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів Хлібопашенко О. С., яка вважає, що розв'язання означеної проблеми сприяє розв'язанню проблеми освіти і всього населення України і через декілька років справді допоможе нашій державі вийти на європейський рівень з питань економіки, політики, екології, освіти, кризових ситуацій. За допомогою цієї технології вчитель зумів сформувати у своїх учнів:

- вміння самостійно вчитися і працювати з джерелами інформації;
- вміння бачити проблему;
- мати власну точку зору і вміння її аргументувати;
- вміння застосовувати свої знання для розв'язання своїх життєвих проблем;

- мати культуру спілкування, тобто працювати в команді та знаходити консенсус щодо різних переконань та думок.

Для того, щоб забезпечити постійне використання учнями критичного мислення під час уроків, учитель має на всіх рівнях заохочувати учнів саме до критичного мислення з кожної теми та на кожному уроці і відповідно оцінювати їхні досягнення. Оцінювання вмінь учнів на уроці, де застосовують прийоми критичного мислення, є досить складним завданням. Для цього необхідно розробити певні критерії оцінювання роботи і вмінь учнів, бо на такому уроці оцінюється не лише правильність виконання учнем завдання чи його правильна відповідь на питання, а й уміння дитини поставити оригінальні та логічні запитання щодо обговорюваної проблеми. Якщо учні, закінчивши школу, зможуть стійко сприймати виклики життя і знаходити їм рішення, тоді школа буде сприйматись як один із найбільш життєво важливих інститутів суспільства. Цей успіх залежатиме від того, наскільки ефективно ми використовуємо критичне мислення як основний елемент навчання.

Перед тим як планувати урок для формування навичок критичного мислення, учитель повинен поставити собі запитання і відповісти на них. Адже якщо ми вміємо правильно ставити питання, то ми вміємо бачити і формулювати проблему, а якщо ми можемо правильно формулювати проблему, ми зможемо знайти шляхи її розв'язання і досягти мети, тобто успіху.

Критичне мислення можливе лише на уроці чітко продуманому та складеному за певною технологією. Процес планування уроку для розвитку критичного мислення можна поділити на три етапи:

- готуємо урок;
- проводимо урок;
- організовуємо роботу після уроку.

Хлібопашенко О. С. вважає, що плануючи уроки з розвитку критичного мислення слід пам'ятати, що його формування в учнів можна здійснити завдяки використанню групової навчальної діяльності. Адже однією з вимог успішної адаптації випускника школи в суспільстві є вміння працювати з людьми та вміння працювати в колективі. На кожному етапі уроку з використанням технології розвитку критичного мислення, вчитель використовує різні методи.

Одним з них є «Метод прес». Цей метод допомагає навчитися знаходити вагомі аргументи і формулювати свою думку відносно спірного питання; розбиратися у своїх ідеях, а також формулювати їх у вигляді чіткої та логічної структури.

Етапи методу:

- Висловлюємо свою думку: «Я вважаю...».
- Пояснюємо причину такої точки зору: «Тому що...».
- Наводимо приклад додаткових аргументів на підтримку своєї позиції: «...Наприклад...».
- Узагальнюємо, формулюємо висновки: «Отже...», «Таким чином...».

Також одним із популярних і цікавих методів критичного мислення є «Різнокольорові капелюшки». Цей метод використовується для аналізу проблеми, ситуації, для групової дискусії, коли необхідно розглянути предмет під різним кутом зору, об'єктивно оцінити явище, змодельовати різноманітні ситуації та спрогнозувати їх розвиток. Він навчає думати різними способами, по-різному оцінювати ситуацію, прогнозувати події.

Отже, технологія розвитку критичного мислення створює умови для розвитку творчих здібностей, активізує пізнавальну діяльність, яка включає в себе:

- засвоєння, щонайбільшого обсягу наукової інформації;
- засвоєння прийомів, способів застосування наукових знань для самовдосконалення та пізнання світу;
- уміння та навички перетворення наукової інформації, переносу пізнавальних дій уподібні та нові ситуації;
- засвоєння вмінь та навичок, знаходження взаємозв'язків і взаємовідносин між окремими частками інформації;
- уміння аналізувати процес діяльності та передбачати його кінцевий результат;
- цілеспрямованість мислення на задоволення потреб, що впливають із діяльності людини;
- володіння вміннями та навичками добору потрібної інформації для організації пошукової діяльності та доказу відповідної точки зору;
- уміння знаходити не один, а декілька альтернативних шляхів задовільного вирішення наукової проблеми (уміння добирати потрібну інформацію, переступати з друкованими джерелами шляхом безпосереднього осмислення навколишньої дійсності);
- засвоєння прийомів та способів мислення за аналогіями та відповідно до тих чи інших алгоритмів.

Створювати атмосферу для гармонійного розвитку особистості кожної дитини, враховувати оптимальні умови, адресного впливу на неї та керуючись статистично обґрунтованими, значущими стратегіями людського розвитку свободи та безпеки. Саме в цьому полягає творча діяльність вчителя.

### Список використаних джерел

1. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цього навчати. Х. : Основа, 2007. – 108 с.
2. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти – Запоріжжя, 2009.
3. Технології розвитку критичного мислення учнів. Наук. ред., передм. О. І. Пометун. – К., 2008. – 220 с.

## ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ШЛЯХОМ ЗАЛУЧЕННЯ ДО ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Білецька Б.Б., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

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

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Екологічне виховання дітей дошкільного віку є одним із пріоритетних напрямів діяльності закладів дошкільної освіти. Екологічне виховання передбачає формування екологічно-компетентної особистості, яка має здатність застосовувати отримані уміння, знання та навички в життєдіяльності, приймати виважені екологічно-доцільні рішення. Зміст ознайомлення дошкільників із природою включає інформацію про природні матеріали, пори року та сезонні зміни у природі, різноманітність флори та фауни.

Проблема екологічного виховання підростаючого покоління не є новою. Вона цікавила дослідників у різні періоди. Про це писали В. Духнович, В. Сухомлинський, С. Русова, К. Ушинський. Сучасні вчені значно інтенсифікували дослідження з проблем екологічного виховання. Серед них: Н. Горопаха, Н. Лисенко, Н. Яришева, С. Ніколаєва, Г. Тарасенко, З. Плохій, Г. Пустовіт, П. Самойленко, В. Скребець, Н. Кондратьєва, Т. Чурилова, Н. Яришева тощо.

Теоретичний аналіз доводить, що екологічне виховання – це, насамперед, формування світогляду дитини, який є ядром свідомості, додає єдність духовній зовнішності людини, озброює її соціально значущими і екологічно прийнятними принципами підходу до довкілля. 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» [3, с.111], тому його формування варто здійснювати й під час трудової діяльності, яка активно починає формуватися саме у дошкільному віці.

Важливою умовою ефективності екологічного виховання дітей дошкільного віку через залучення до трудової діяльності є готовність вихователів закладів дошкільної освіти до так би мовити екологізації дитячої праці, відкриття дошкільникам природоохоронного сенсу таких простих щоденних трудових дій, які доступні навіть трьох-чотирьохрічним малюкам. Погоджуємося з думкою І. Ковальчук, Т. Ковальчук щодо того, що екологічна підготовка педагога має бути інтегрована з його педагогічною та психологічною підготовками, слід дотримуватись принципу скоригованості форм, методів і прийомів екологічного навчання і виховання. Цей принцип базується на врахуванні тенденцій розвитку екологічної, психологічної та педагогічної наук, соціально-економічної та екологічної ситуації на глобальному, національному й регіональному рівнях [2, с. 82]

Важливе значення у екологічному вихованні дітей відіграє залучення їх до посильної трудової діяльності, тому що у процесі її здійснення відбувається формування знань про залежності у природі, бажання спілкуватися з нею, засвоєння правил раціонального природокористування. Також важливо залучати дітей до трудової діяльності у куточку живої природи та дошкільній ділянці.

У дослідженнях Т. Бичевої, О. Сорочинської доведено, що активне залучення дошкільників до трудової діяльності сприяє зацікавленню в збереженні, примноженні цілісності, чистоти, гармонії навколишнього природного середовища. А достатній рівень екологічної вихованості у подальшому дозволить усвідомити, що людина є невід'ємною частиною природи, а світ природи є середовищем існування людини [1].

Експериментальне дослідження проводилося у закладі дошкільної освіти № 28 м. Рівне. Роботою були охоплені вихователі 2 старших груп, 58 дітей старшого дошкільного віку та їх батьки. Для забезпечення взаємозв'язку екологічного і трудового виховання дошкільників нами було визначено когнітивний, емоційно-мотиваційний та дієвий критерії. Когнітивний критерій характеризується наявністю знань про природу та природоохоронну діяльність, які використовуються на заняттях з трудового виховання. Емоційно-мотиваційний критерій передбачає гуманістичне ставлення до природи та переживання позитивних емоцій та інтересу до виконання екологічних завдань на заняттях з трудового виховання. Дієвий критерій характеризується сформованою природоохоронною діяльністю, екологізацією трудового виховання під час виконання практичних завдань.

Основним показником ефективності роботи з екологізації трудової діяльності дітей є єдність їх екологічної свідомості і поведінки в процесі виконання посильних трудових завдань. Показники за кожним з критеріїв: якість екологічних знань, ставлення до природи, характер діяльності та поведінки в природі. Для перевірки когнітивного, емоційно-мотиваційного та дієвого критеріїв та сформованості показників ми використали такі методики як індивідуальні бесіди, цілеспрямоване спостереження. Визначення рівня екологічної вихованості ми проводили із застосуванням завдань: визначити рівень знань характерних особливостей представників світу тварин та рослин; екологічно свідомого ставлення до навколишнього світу.

Констатувальне дослідження дало змогу умовно виділити три групи дітей з різним рівнем екологічної вихованості: високий, середній та низький. Високий рівень відзначається сформованістю у дітей умінь та навичок праці в природі; вміння розрізняти об'єкти живої та неживої природи, виділяти властивості води, її стани; рівень розвитку мовлення, можливість аргументувати власні припущення, міркування; рівень розвитку в дітей словесно-понятійного мислення, вміння узагальнювати, порівнювати, виділяти загальне в низці ознак об'єктів, а також абстрагувати; сформованість у дітей розумових операцій: аналіз, порівняння, зіставлення, синтез; ініціативність, кмітливість, здатність креативно використовувати знання та власний досвід дітей через засвоєння ними еталонів, символів, виконання дій.

Середній рівень передбачає сформованість у дітей обмежених умінь та навичок праці в природному довкіллі; в той же час певні вміння розрізняти об'єкти живої та неживої природи, виділяти властивості води, її стани; слабкий рівень розвитку мовлення, складнощі аргументувати власні припущення, міркування; недостатній рівень розвитку в дітей словесно-понятійного мислення; недостатня сформованість у дітей розумових операцій: аналізу, порівняння, зіставлення, синтезу; слабка сформованість навичок елементів творчої уяви, фантазії, прогнозування, невміння виходити за межі наочної ситуації.

Низький рівень характеризує несформованість у дітей умінь та навичок трудової діяльності; невміння розрізняти об'єкти живої та неживої природи, виділяти властивості води, її стани; безініціативність у веденні діалогу, слабкий рівень розвитку мовлення, невміння аргументувати власні припущення, міркування; недостатній рівень розвитку в дітей словесно-понятійного мислення; несформованість у дітей розумових операцій: аналізу, порівняння, зіставлення, синтезу; несформованість навичок елементів творчої уяви, фантазії, прогнозування.

Подальше дослідження спрямовуватиметься на визначення педагогічних умов взаємозв'язку трудового та екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти та в родині.

#### Список використаних джерел:

1. Бичева Т.В., Сорочинська О.А. Екологічне виховання дітей дошкільного віку шляхом залучення до трудової діяльності у стінах дошкільного закладу. Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Наука: теорія і практика – 2014». Філологічні науки. Педагогічні науки. №4 С. 102-104. (Електронний ресурс). Режим доступу: eprints.zu.edu.ua
2. Ковальчук І., Ковальчук Т. Проблеми і перспективи підготовки фахівців екологічного профілю у системі безперервної професійної освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 81–95.
3. Козуля Т.В. Три составляющие мироздания, их связь с экологией и развитием новых научных направлений в образовании. *Теория і практика управління соціальними системами: Щоквартальний науково-практичний журнал*. Харків: НТУ «ХП», 2004, №3. С.111-118.

### ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У ВИХОВАННІ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН

*Бляшук Наталія Йосипівна, здобувачка вищої освіти*

*Черній В. А. кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненський державний гуманітарний університет*

Науковий інтерес до проблеми партнерства родини і школи, як запоруки повноцінного особистісно-духовного становлення школярів, вихованні культури родинних взаємин стрімко зростає в сучасних умовах розвитку суспільства, панування меркантильності, втрати людяності, ширості в людських взаєминах.

Співпраця дітей, батьків та вчителя у вихованні культури родинних взаємин регламентується державними документами й передбачає активну діяльність всіх сторін, погодження способів досягнення цілей, отримання певного продукту спільної діяльності.

У державному документі «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» наголошується на реалізації в освітніх програмах ідеї посилення ролі родини у вихованні дітей, розширення можливості впливу родин учнів на освітній процес, на співпрацю родин і закладів освіти у справі виховання і соціалізації дітей та молоді.

У Концепції «Нова українська школа» (2016) передбачений новий зміст освіти, заснований на педагогіці, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками, що виступає одним з ключових компонентів, з яких складається формула нової школи. Зауважимо, що школа XXI століття – це відкрита виховна система, орієнтована на модернізацію і урізноманітнення родинно-шкільної співпраці [2].

У сучасній науці відображена чимала кількість моделей родинного та шкільного виховання, але відокремлено один від одного; приділяється увага організації процесу становлення особистості з боку виховної системи школи або педагогічному керівництву родинним вихованням. Питання партнерства дітей, батьків та вчителя щодо виховання культури родинних взаємин, потребують активного опосередкування особистості учня початкової школи засобами родинно-шкільного виховання.

Педагогіка партнерства дітей, батьків та вчителя у вихованні культури родинних взаємин відіграє важливу роль на всіх етапах навчання дитини, але особливого значення вона набуває у молодшому шкільному віці. Для молодших школярів початкова школа є так би мовити точкою відліку в освоєнні соціальних взаємодій, а також для встановлення партнерських відносин між школою та родиною. Тому молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для становлення і виховання культури родинних взаємин.

Науковець С. Мартиненко у праці «Педагогічна взаємодія вчителя початкових класів і батьків першокласників: у запитаннях і відповідях» зазначає, що «з початком шкільного навчання, зі зміною соціального статусу дитини перед батьками першокласників постає безліч складних запитань щодо їх співпраці зі школою, взаємодії з першим учителем, на які треба дати відповідь, аби дитина успішно навчалася» [4, с. 20].

Разом з тим О. Савченко зазначає, що розв'язання суперечностей між новоутвореннями в її свідомості й ситуаціями, умовами та її можливостями є основним джерелом розвитку особистості молодшого шкільного віку. Вчена переконана, що чим змістовніші діяльність, стосунки і взаємини з навколишніми, тим швидше й виразніше виявляються нахили, бажання, інтереси дитини, яскравішими стають її почуття, мотиви, воля і культура [8, с. 141].

Виховання молодшого школяра у форматі «родина–школа» має базуватися на діяльнісно-комунікативних засадах і сприяти виробленню умінь для реального входження кожної особистості у соціум та формуванню моральності особистості, яка включає в себе «совість і чесність, доброту і милосердя, національну гідність і справедливість, терпимість і повагу до своєї родини, роду, інших людей» [9, с. 11]. Названі якості особистості молодшого школяра тісно взаємопов'язані з правилами і нормами поведінки та співіснування особистості в середовищі, тобто формування культури поведінки.

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що молодший школяр у цьому віці сприятливий до виховних процесів, адже цей період є максимально сприятливим для передачі родинних цінностей, формування особистості і формування культури родинних взаємин. Тому першочерговим завданням школи є забезпечення продуктивної співпраці дітей, батьків та вчителя у вихованні культури родинних взаємин, активізувати потенціал родини і школи, інтегрувати впливи на молодшого школяра з боку інших соціальних інститутів з метою усунення будь-яких перешкод, ускладнень процесу виховання культури родинних взаємин.

В умовах здійснення взаємоузгодженої співпраці родини та школи, як найважливіших формувальних інституцій формування культури родинних взаємин у молодшого школяра, центральним механізмом в координації виховних впливів педагогічного колективу, батьків, інших соціальних інститутів, безумовно, належить школі. Це обумовлено її спеціальною професійною підготовленістю, змістом виховної роботи, головним завданням якої є забезпечення становлення та різнобічний, гармонійний розвиток особистості школяра. Однак варто зазначити, що партнерство між школою та родиною на сьогоднішній день має переважно форми нерівного партнерства, де педагог виступає лідером, що володіє правом диктувати мету, зміст та форми роботи з батьками, натомість координації їхньої спільній співпраці. Формально-адміністративний підхід, який переважає у роботі школи, мало зорієнтований на актуалізацію потенціалу родини, розвиток її суб'єктності, а також помічаємо тенденцію зниження виховного потенціалу родини та необхідність її педагогічної підтримки на рівні школи. Тому такий характер співвідношень не можна визнати сучасним та продуктивним.

У науковій праці «Допоможемо батькам – допоможемо дітям» В. Дуброва [1] акцентує увагу на тому, що сучасні батьки, занурюючись у щоденні клопоти, не завжди розуміють, що, орієнтуючись на традиційному змісті, формах і методах навчання дитини, практикуючи застарілі схеми виховання, цим не сприяють актуалізації потенціалу дитини в повній мірі. Відповідальні батьки витрачають багато зусиль, щоб їхні діти максимально самореалізувалися в житті. Однак ці зусилля не завжди дають очікувані результати, що великою мірою залежить і від системи цінностей родини, і від рівня особистісної культури кожного з батьків [1, с. 30].

Науковець О. Матвієнко у своїй праці з проблеми підготовки майбутніх вчителів до педагогічного партнерства зазначає, що «розглядаючи педагогічну взаємодію як узагальнену базову категорію педагогіки, її можна визначити як детерміновану освітню ситуацію, опосередковану соціально-психологічними процесами і зв'язок суб'єктів (і об'єктів) освіти, що веде до кількісних і/або якісних змін якостей і станів цих суб'єктів і об'єктів. Основними її параметрами є взаємини, взаємоприйняття, підтримка, довіра». Науковиця виділяє наступні недоліки педагогіки партнерства дітей, батьків, вчителів: низький рівень педагогічної просвіти батьків і невміння педагогів активізувати їх у реалізації виховних завдань щодо виховання гуманістичних цінностей у дітей; малоефективність традиційних форм і методів роботи школи з батьками, узагальнений характер співпраці, що проявляється в хаотичному використанні індивідуальних, групових, колективних форм роботи школи з батьками [5].

Сучасні вітчизняні учені, зокрема В. Оржеховська, В. Кириченко, Г. Ковганич стверджують, що виховання дітей у школі та родині – це нероздільний процес. метою якого є не лише орієнтація на спільні зусилля навчального закладу і родини у вихованні молодших школярів, а й на їх виховну співпрацю у цьому процесі. Його здійснення передбачає єдиноспрямовану співпрацю у взаємозалежній діяльності у системі стосунків батьків і педагогів. Стосунки співпраці передбачають рівність сторін, взаємну доброзичливість і повагу [6].

Варто зазначити, що перевагою партнерства дітей, батьків, вчителів у вихованні культури родинних взаємин для молодших школярів доповнюються позитивним досвідом зростання батьківської ефективності. Співпраця зі школою дозволяє батькам глибше зануритись у процес дорослішання молодших школярів і отримати задоволення від відчуття залучення доособистісних перетворень їх дітей під час здобуття освіти. У співпраці родини та школи батьки зміцнюють свій авторитет для дітей і демонструють вмотивованість самоосвіти.

Також нами встановлено, що ученими висловлювалися різні точки зору щодо продуктивності співпраці дітей, батьків, вчителів у вихованні культури родинних взаємин. Опіраючись на наукові обґрунтування проблем педагогіки партнерства дітей, батьків, вчителів у вихованні культури родинних взаємин вітчизняними і зарубіжними дослідниками, за робочі приймаємо три основні підходи до розв'язання цієї проблеми: 1) основний вплив на виховання дитини здійснює школа; 2) навчання і виховання дітей у школі ґрунтується на засадах виховання у родині, яке залежить від рівня педагогічної культури батьків; партнерство дітей, батьків, вчителів у вихованні культури родинних взаємин базується на партнерських, рівнозначних взаєминах між родиною і школою у своєму впливі на розвиток дітей, і тільки у злагодженій співпраці вони можуть сформувати повноцінну особистість.

Ми вважаємо, що третій підхід найперспективніший, проте він вимагає від батьків певного рівня їх педагогічної культури, а також спеціальної підготовки до виховання культури родинних взаємин.

Варто зазначити, що в Україні спостерігається поступове налагодження педагогіки партнерства дітей, батьків, вчителів у вихованні культури родинних взаємин через систему підвищення педагогічної культури батьків. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., закріплені положення про те, що «зусилля органів управління освітою, науково-методичних служб за підтримки всього суспільства та держави повинні бути зосереджені на реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти, подоланні наявних проблем, виконанні перспективних завдань, серед яких, зокрема, і підвищення відповідальності родини за освіту і виховання дітей» [7].

Значний інтерес викликають праці Г. Кочетової, що стосуються педагогіки партнерства дітей, батьків, вчителів. У запропонованому дослідницею підході, дитина постає у центрі уваги, несвідомо стаючи своєрідним вихователем для своїх батьків. Науковець стверджує, що «дитина – це зв'язуюча ланка в співробітництві школи та сім'ї, консолідує центри, головна фігура колективної педагогічної творчості, навколо якої вибудовується цілісний навчально-виховний процес, співорганізовується мікросоціум» [3, с. 196].

На основі вищевикладеного ми з'ясували, що реалізовувати педагогіку партнерства, спрямовану на виховання культури родинних взаємин у молодших школярів, більш доцільніше під час позаурочної діяльності, так як позаурочна діяльність складає органічну частину шкільного життя молодшого школяра і вибудована із системи організованих і цілеспрямованих занять, які допомагають дітям успішно вчитися, виробляють у них навички суспільно-корисної праці, свідому дисципліну, колективізм, сприяють моральному, розумовому, фізичному вихованню молодших школярів, задовольняють їхні культурні запити і спрямовують активність у русло корисної діяльності.

Таким чином ми дійшли висновку, що реалізацію педагогіки партнерства у сучасній соціокультурній ситуації найбільш ефективно здійснювати з урахуванням системного підходу, який дає змогу розглядати співпрацю

дітей, батьків і вчителя у формуванні культури родинних взаємин як сукупність закономірних, функціонально пов'язаних складових цілісної системи, що сприяє цілеспрямованому формуванню культури родинних взаємин.

#### Список використаних джерел

1. Дуброва В. Допоможемо батькам – допоможемо дітям. *Палітра педагога*. 2018. № 1. С. 28–31.
2. Концепція «Нова українська школа» : Концептуальні засади реформування загальної середньої школи / Упор. Гриневич Л. та ін. Київ, 2017. 35 с.
3. Кочетова А. От ребенка – к семье и к совместному сотрудничеству. Новые аспекты взаимодействия семьи и школы. *Народное образование*. 2005. № 8. С. 196–202.
4. Мартиненко С. Педагогічна взаємодія вчителя початкових класів і батьків першокласників: у запитаннях і відповідях. *Початкова школа*. 2010. № 1. С. 20–22.
5. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 2010. 34 с.
6. Оржеховська В. М., Кириченко В.І., Ковганич Г.Г. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі : навчальний практико-зорієнтований навчальний посібник. Харків: Видавництво «Точка», 2007. 192 с.
7. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]: Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : Підруч. для студ. пед. фак-тів. Київ: Абрис, 1997. 416 с.
9. Сім'я і діти: програма родинно-національного виховання та навчально-тематичний план педагогічної освіти батьків / Кол. авт.: За ред. В.Г.Постового. Київ: ІЗМН, 1997. 56 с.

### РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ 5-7-Х КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ ГУРТКОВИХ ЗАНЯТЬ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДІВ ВИРІШЕННЯ КОНСТРУКТОРСЬКИХ ЗАДАЧ

*Бодашко А.Г., здобувач вищої освіти*

**Сингаївський Дмитро Васильович, кандидат педагогічних наук, доцент.**

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасний розвиток науки, техніки й технологій, ставлять перед людством складні глобальні завдання, які можуть розв'язати лише творчі особистості. Зазначені чинники суттєво підвищують вимоги щодо підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів до майбутньої трудової діяльності. Отже, розвиток творчих здібностей учнів у процесі трудового навчання є актуальною проблемою сучасної педагогіки. Вона висуває важливі завдання з удосконалення творчих здібностей школярів, адже їм після завершення навчання доведеться розвивати економіку нашої держави на інноваційній основі, відроджувати національну культуру тощо [1].

Проблема здібностей знайшла своє відображення в дослідженнях багатьох вчених. Ними вивчалися такі аспекти: природа здібностей (Б.М.Теплов, С.Л.Рубінштейн, В.Д.Шадріков); структура здібностей та їх класифікація (Б.Г.Ананьєв, В.П.Зінченко, Є.С.Ігнат'єв, А.Г.Ковальов, В.А.Кругецкий, В.С.Кузін, О.М.Леонт'єв, Б.Г.Мешеряков, К.К.Платонов), взаємозв'язок здібностей, знань, умінь та навичок (Б.Г.Ананьєв, А.Г.Ковальов, В.Н.Мясищев, Б.М.Теплов); особливості формування та розвитку здібностей (Ю.З.Гільбух, А.Г.Ковальов, Н.П.Лінькова, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов) [2].

Здібності – це сукупність індивідуально-психічних якостей особистості, які виражають її готовність до оволодіння певними видами діяльності й до їхнього успішного виконання та свого вдосконалення в них. Під здібностями розуміють високий рівень інтеграції та генералізації психічних процесів, властивостей, дій та їх систем, що відповідають вимогам діяльності [9, С. 91-94]

Для класифікації здібностей використовують різні критерії. Наприклад: на основі розвитку конкретних психічних процесів виокремлюють сенсомоторні, перцептивні, мнемічні, імажинативні, мислительні, комунікативні здібності; на основі тієї чи іншої предметної галузі розрізняють наукові (математичні, лінгвістичні, гуманітарні), творчі (музичні, літературні, художні), інженерні тощо. Пізнавальні здібності поділяють на здібності до: набуття знань (навчальність); перетворення знань (креативність); застосування знань (інтелект). Також розрізняють загальні та спеціальні здібності [3].

Творчі здібності – це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це націленість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду [8].

Складниками творчої здібності є: творче мислення, творча активність, творчий пошук, творче спілкування, творча діяльність [5].

Моляко В.А. [7], спираючись на роботи багатьох дослідників, запропонував слідуєчу структуру творчих здібностей, включаючи в них: домінуючу роль пізнавальних мотивів; дослідницьку творчу активність, що полягає в винаході нового, в постановці і вирішенні проблеми; можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування результатів; здібності для створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки.

Вважаємо, що ефективність розвитку творчих здібностей учнів 5-7-х класів в процесі гурткових занять підвищиться, якщо навчальний процес буде реалізуватися з використанням методів вирішення конструкторських задач.

Задачі, питання та практичні завдання являються ефективним дидактичним засобом, який активізує творчу діяльність учнів, особливо якщо вони є проблемними, а саме у їх змісті закладені протиріччя [7].

Конструкторські задачі спрямовані на побудову моделі об'єкта, що проєктується, задовольняє вимогам відповідності форми та змісту задуманого.

Процес рішення конструкторської задачі будується на основі цілісності процесу художнього та технічного конструювання. Технічне конструювання направлено на створення об'єкта в його функціональній, матеріальній основі. Художнє конструювання направлено на створення доцільною предметної форми, образу об'єкта, відповідно

до закономірностей формоутворення: впорядкованості, пропорційності, гармонійності, динамічності, колірнього оформлення тощо.

Слід зазначити, що дані завдання, засновані на використанні пошукових, дослідницьких методів, є одним з найважливіших засобів розвитку конструкторських здібностей учнів, спостережливості, просторової уяви, мислення і спрямовані на формування та розвиток інтелектуальних, художньо-графічних, конструкторсько-технічних, техніко-технологічних умінь і навичок учнів.

Структура даних завдань у контексті процесу проектування будується на основі наступних етапів: 1. формулювання конструкторського завдання (проблеми) (на основі проведеного на попередньому етапі передпроектного аналізу); 2. формування ідеї (створення ідеальної (уявної) моделі); 3. пошук та аналіз можливих варіантів рішення конструкторського завдання (створення образно-знакових моделей проектованого об'єкта: схем, начерків, ескізів); 4. конкретизація та опрацювання кращого рішення (створення образно-знакової моделі проектованого об'єкта: технічної документації); 5. створення дослідного зразка і його апробація (створення матеріальної моделі проектованого об'єкта і його подальші випробування); 6. коригування та оцінка попередньої діяльності [7].

У своїй методиці ми застосовуватимемо конструкторські задачі котрі диференціюються за рівнем складності, що дасть можливість індивідуалізувати процес навчання конструювання з урахуванням сформованості конструкторських умінь учнів: задачі на конструювання за зразком; задачі на доконструювання (доопрацювання або пошук відсутньої ланки); задачі на переконструювання (внесення конструктивних змін); задачі на конструювання за власним задумом (творчі завдання).

Задачі будуть використовуватись під час проектування та виготовлення декоративних виробів з деревини на різних етапах.

Масова високоефективна творча діяльність неможлива без наукової організації розумової праці. Тільки цьому закономірна в наш час цікавість спеціалістів самого широкого профілю (інженерів, філософів, психологів і т. д.) до технічної творчості. Вона стає темою глибоких наукових досліджень. Бажання підвищити ефективність творчості праці породило ряд прийомів, методів і методик, які дозволяють раціонально організувати пошук нових конструкторських та технічних рішень, активізувати мислення, розвинути і реалізувати творчі здібності людини [4].

Вміння користуватися цими методиками дозволяє плідно і результативно творити, думати, не озираючись на існуючі конструкції і технологічні процеси, що завжди важливо для сучасного конструктора, інженера чи дизайнера. На даний час розроблено багато (більше 100) методів активізації творчості, які можна умовно розділити на 5 груп:

1. Системні (комбінаторні або гібридні), які направлені на послідовний перебір усіх можливих варіантів рішення і побудовані на принципах аналізу побудови і особливостей технічної системи (об'єкту). Для пошуку нових конструкцій і компоновок доцільно застосовувати системні методи пошукового конструювання нових технічних рішень. При синтезі технічних рішень і компоновок ефективним методом, що дає велике число рішень, є метод морфологічного аналізу і синтезу. Крім вищезазначеного методу використовують метод, східчастого підходу до вирішення задачі, «матриць відкриттів», «організуючих понять» та ін. Найбільш відомі методи систематизованого пошуку: морфологічний аналіз; функціональний аналіз; функціональний метод проектування Метчетта; метод багаторазового послідовного класифікування; метод синтезу оптимальних форм; метод системного економічного аналізу і по елементного відпрацювання конструктивних рішень; метод «П'ять чому».

2. Асоціативні (психологічна активізація творчості), які передбачають активізацію генерування ідей шляхом психологічного подолання інерції мислення і представляють безсистемний пошук рішення задач. Це метод семікротного пошуку, метод фокальних об'єктів, метод гірлянд раптовостей і асоціацій, метод контрольних питань, мозковий штурм, синектика та ін.

3. Програмні (алгоритмічні), які забезпечують більш або менш цілеспрямований рух до вирішення задачі шляхом виявлення технічних і фізичних протиріч у відомих технічних системах (об'єктах) і їх наступне подолання. Це алгоритм розв'язання винахідницьких задач (АРВЗ) Г. С. Альтшулера, узагальнений евристичний метод (УЕМ) О. І. Половинкіна та ін.

4. Комбіновані, як сполучення перших трьох груп методів.

5. Спеціалізовані. Сюди відносять і методи керування, до яких відносять: методи «Шість сигм», «Сім інструментів керування якістю», «Сім основних інструментів контролю якості», «ABC – аналіз», «Ощадливе виробництво», «PDPC», «Контрольний листок», «Дельфи», «Діаграма розкиду», «Діаграма спорідненості», «Діаграма зв'язків», «Діаграма Парето», «Гістограми», «Діаграма Ісікави», «Контрольні карти», «Матриця пріоритетів», «Модель Кано», «Аутсорсинг», «Рівнобіжна інженерна розробка», «Розгортання політики», «Захист від помилок», аналізу видів і наслідків відмовлень, «ABC», «Бенчмаркінг», методи Тагуті, «Стрілочна діаграма», функціонально – вартісний аналіз та ін. [4]

В інженерно – конструкторській діяльності послідовно вирішуються задачі трьох типів: I – вибір та пошук найбільш ефективного фізичного принципу дії; II – вибір та пошук найбільш раціонального технічного рішення при певному (заданому) фізичному принципу дії; III – визначення оптимальних параметрів заданого технічного рішення. [4]

У своїй методиці ми застосуємо наступні методи вирішення конструкторських задач: метод мозкового штурму, метод фантазування, метод зразків, метод фокальних об'єктів. та метод створення образу ідеального об'єкта.

Використовуючи розроблену нами систему методів вирішення конструкторських задач на гурткових заняттях діти засвоюють різноманітні особливості та процеси знаходження рішень, що сприяє до ефективного розвитку у них конструкторського мислення, творчих можливостей, здійснення зв'язків теорії з практикою та реалізації міжпредметних зв'язків.

#### Список використаних джерел:

1. Липка Д., Чубар В. Розвиток творчих здібностей учнів загальноосвітньої школи в процесі трудового навчання. ЦДПУ ім.В.Винниченка. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/iv-a-mizhnarodna-naukovo-praktychna-onlain-internet>

- konferentsiia-problemy-ta-innovatsiyi-v-prirodnycho-matematychniy-tehnolohichniy-i-profesiyiny-osviti-2018/seksiia-5/7858-rozvytok-tvorchykh-zdibnostey-uchniv-zahalnoosvitnoyi-shkoly-v-protse-i-trudovoho-navchannya
2. Мамус Г. М. Розвиток технічних здібностей майбутніх вчителів трудового навчання у процесі конструювання та моделювання швейних виробів (методичний аспект). Київ, 2001.
  3. Основи загальної психології: Навчальний посібник: У 2-х т. / Укл.: Полозенко О.В., Омельченко Л.М., Яшник С.В., Свистун В.І., Стахневич В.І., Мартинюк І.А., Жуковська Л.М. Київ: НУБіП, 2009. Т.ІІ. 257 с.
  4. Основи технічної творчості. Електронний підручник URL: <http://rodak.if.ua/ott/teoria/4-metodi.htm>
  5. Палієнко Н. Розвиток творчих здібностей учнів. Трудове навчання. 2012. №6. С.29
  6. Проблемы способностей в советской психологии: Межвузовый сборник научных трудов. Ленинград: ЛГПИ. 1984 г.
  7. Роль конструкторських задач у розвитку творчих можливостей учнів. Класифікація конструкторських задач. Методи вирішення конструкторських задач URL: <https://studfile.net/preview/5242038/page:8/>
  8. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання. 2-ге вид., доповн., переробл. Київ: Богданова А.М., 2009.
  9. 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.

### **Г. Я. ТРОШИН ПРО ВИХОВАННЯ «НОРМАЛЬНИХ» І «НЕНОРМАЛЬНИХ» ДІТЕЙ**

*Бондарець Марія Анатоліївна, здобувачка ступеня PhD*

*Петренко О. Б., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики виховання Рівненський державний гуманітарний університет*

Сьогодні особливо актуальним є визнання особистості дитини як найвищої цінності в педагогічному процесі. Г. Я. Трошин (1874–1938) відкрив новий напрям в педагогіці, поклавши в його основу гуманістичний підхід з позицій медичної та педагогічної антропології. Сутність його педагогічної позиції полягала в тому, що тільки гуманний педагогічний процес сприяє максимальному розвитку особистості розумово відсталого дитини, реалізації її природного потенціалу. Це можливо лише за умови, якщо приймати дитину такою, якою вона є, працювати з нею так, щоб сформувати ціннісне ставлення до себе та інших.

На початку ХХ століття Г. Я. Трошин вперше спробував розробити теорію аномального розвитку. В основі цієї теорії – антрополого-гуманістична концепція, яка характеризується системним та цілісним антропологічним підходом, що інтегрує дані різних наук: спеціальної психології та педагогіки, психопатології, дитячої невропатології та психіатрії. В центрі цієї концепції – особистість аномальної дитини як найвища цінність, яка потребує допомоги в розвитку та захисті. Г. Я. Трошин виділив основні положення концепції, які мають особливе значення в дефектології:

- визнання потенціалу психічного розвитку аномальної дитини;
- опора на єдність законів нормального і аномального розвитку;
- цілісне вивчення дитини;
- необхідність орієнтації не на хворобу або дефект дитини, а на ті її потенційні можливості, на які хвороба впливає;
- утвердження ролі соціального середовища і педагогічного впливу у вихованні та розвитку аномальної дитини [1].

Головна ідея гуманістично-психіатричної концепції Г. Я. Трошина полягає у тому, що вивчати потрібно не хворобу, а людину та її природу. Він зазначав, що «в ненормальності дитини багато хто вбачає лише хворобу, в той час, коли є колосальна кількість галузей, нетронутих хворобою» [2, с. 822].

Педагог вперше висловив положення про орієнтацію в медико-педагогічній практиці не на дефект, а на зачеплені хворобою потенційні можливості, які, розвиваючись, вплинуть на особистість в цілому. Г. Я. Трошин доводив можливість розвитку ненормальних (аномальних) дітей, їх здатності до навчання та корекції ослаблених та недостатньо розвинених психічних функцій.

У 1906 році під керівництвом Г. Я. Трошина було відкрито першу в Росії допоміжну школу-лікарню для аномальних (ненормальних) дітей в Петербурзі. Ця школа існувала у 1906–1916 рр., де він втілював в практику свої теоретичні та практичні розробки. Всі експериментальні дослідження, проведені Трошиним в цій установі, описані ним в праці «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1915) [2]. Головним завданням Г. Я. Трошин ставив комплексне вивчення розумово відсталих (ненормальних) дітей. Він вважав необхідним розгляд усіх сторін психічного життя дитини, починаючи з найелементарніших психічних процесів, закінчуючи розвитком вищих психічних функцій людини. Педагог переконував: «неможливо описати нижчу психіку, тільки застосувавши до неї загальну психологію. Завдання спеціальної психології найбільше задовольняє біологічна точка зору. З цього боку судження розглядається як акт пристосування до оточуючого, а мислення прирівнюється до тієї чи іншої стадії в еволюції розумової діяльності. Що стосується психічного недорозвинення, то до цього часу мислення ненормальних дітей вивчають лише з негативної точки зору, порівнюють їх з нормальним і відзначають лише відсутність одного, другого, третього ..., але щоб охарактеризувати недорозвинене мислення, необхідно починати з самих примітивних форм судження, які в звичайній психології та логіці зовсім не розглядаються, або якщо розбираються, то не мають навіть особливих назв» [2, с. 68]. Г. Я. Трошином були зроблені також спроби створення перших майстерень для ненормальних дітей та підлітків з урахуванням доступних для них видів діяльності.

Отже, Г. Я. Трошин вперше в світовій практиці, вивчаючи ненормальних дітей, вказав на взаємозв'язок медико-психологічних і педагогічних аспектів в дефектологічній практиці. Г. Я. Трошин вважав за доцільне створити спеціальну дисципліну – педагогічну психопатологію, як «прикордонну галузь знань», де взаємно переломлюються



педагогічні та психіатричні аспекти [1]. Він був переконаний, що педагогіка потребує допомоги психопатології як при проведенні діагностувального обстеження, так і коригуючого виховання [3.]. Знання психопатології для педагогів необхідне перш за все для більш поглибленого розуміння як механізмів нормального, так і відхилень у поведінці.

#### Список використаних джерел

1. Дружиловская О. В. Научно-историческое наследие Г. Я. Трошина и его значение для современной специальной психологии и педагогики. *Культурно-историческая психология*. 2008. Том. 4, № 3. С.11-16.
2. Трошин Г. Я. *Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей*: В 2 т. Т.2. Пг, 1915.
3. Трошин Г. Я. Психопатология и педагогика. *Русская школа за рубежом*. Прага, 1927-1928

### РОЛЬ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ІНТЕРЕСУ ДО ЛЮДИНИ У ДІТЕЙ

*Борсук О.Ю., здобувач вищої освіти*

**Дичківська І.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської Рівненський державний гуманітарний університет**

Дитина стає істотою соціальною у результаті розвитку в людському суспільстві й спілкуванні з дорослими, які передають їй соціальний досвід.

Якщо проаналізувати ставлення дітей до дорослих, то неважко помітити, що його зміст зв'язаний з тим статусом, який займають дорослі у їхньому житті. З ранніх літ дитина спостерігає значну кількість дорослих: одні безпосередньо спілкуються з нею, дбаючи про задоволення її біологічних і соціальних потреб. Інших діти спостерігають немов з боку, можливість для контактів і спілкування обмежена. А є дорослі, які взагалі не спілкуються безпосередньо з дітьми, але запам'ятовуються їм і збагачують їхній соціальний досвід, виступаючи зразком для наслідування (наприклад, герої художніх творів, історичні постаті та ін.). Усіх людей можна умовно розподілити за різними рівнями наближеності до дитини. Кожний рівень характеризується трьома показниками:

- 1) частотою контактів дорослих і дітей;
- 2) емоційною насиченістю цих контактів;
- 3) їх інформативністю [4].

На основі аналізу ставлення дошкільників до дорослих професор С.Я. Козлова виокремлює чотири рівні наближеності дорослих до дітей. На першому рівні знаходяться батьки дитини; на другому – вихователь дитячого садка, помічник вихователя, музкерівник та ін.; на третьому – люди, яких діти спостерігають на вулиці, в транспорті і з якими спілкуються рідко, епізодично. І нарешті, на четвертому рівні знаходяться люди, про існування яких діти знають, але ніколи з ними безпосередньо не зустрічались і зустрітися не можуть (наприклад, герої літературних творів).

З кожною категорією людей у дітей складаються різні відносини і, відповідно, різні можливості для їх пізнання та формування узагальненого образу [2]. Для першого рівня наближеності (дитина – батьки) характерна емоційна близькість, частота контактів, можливість спостерігати за поведінкою й діяльністю. Така ж характеристика властива і для другого рівня наближеності. Користуючись визначенням О.М.Леонтєва, перший і другий рівні наближеності можна віднести до “інтимного кола спілкування” дітей і дорослих [3]. Вони допомагають дітям найорганічніше сприймати привабливі риси характеру й поведінки дорослих і розвивати їх у собі. Однак цих дорослих (батьків, вихователів) діти сприймають поза суспільною роллю.

Для третього рівня наближеності характерні рідкі ситуативні контакти, слабка емоційна близькість і можливість спостерігати моральні прояви. Це з одного боку, а з іншого – значно вище сприйняття цих дорослих як осіб суспільних, тому що саме на цю сторону образу дорослого діти найбільше звертають увагу.

Близький до даної характеристики і четвертий рівень наближеності (дитина – герої художніх творів). Старші дошкільники емоційно сприймають героїв художніх творів. У цій формі спілкування відсутні відволікаючі моменти повсякденного життя, і діти найглибше відчують образи людей. Але при цьому вони не можуть безпосередньо спостерігати за поведінкою дорослих у різних ситуаціях, вступати з ними в контакти, і характер спілкування певною мірою залежить від уяви дітей.

Розглянуті зв'язки “дитина – дорослий” свідчать про те, що не може бути однотипної методики формування інтересу до дорослих, які знаходяться на різних рівнях наближеності. Формування у дітей узагальненого образу залежить від тієї ролі, яку відіграє дорослий у їх житті. Існує закономірність у розвитку ставлення дошкільників до дорослого. Дитині легше наслідувати дорослому, який емоційно близький їй, вчинки і дії якого доступні дитячому розумінню. З урахуванням цієї закономірності може бути побудована методика формування ставлення до дорослого як зразка для наслідування. Ефективність такої методики знаходиться у прямій залежності від ступеня емоційної зацікавленості дитини у дорослому.

Кожний рівень наближеності дає можливість показати дорослого дітям у ракурсі певного типу відношень, що необхідно для формування узагальненого образу. Наприклад, при формуванні ставлення до батьків найбільш доступними знаннями для дошкільників є: відмінні риси дорослих при виконанні домашньої роботи, їх спілкування про дітей і людей похилого віку в сім'ї, тобто те, в чому дитина сама може пересвідчитися. Формування ставлення дітей до інших дорослих передбачає інші підходи. Так, розповідаючи про героїв художніх творів, доцільно спочатку показати їх ставлення до людей, їх оточення, пов'язати його (ставлення) з моральними якостями.

Психологічні дослідження останніх років по вивченню впливу однієї людини на іншу містять у собі феномен “відбитої суб'єктивності”, який проявляється в тому, що одна людина виступає в активності іншої своїми суб'єктивними рисами, а сила впливу залежить від статусно-рольового ефекту, тобто, від того, яку роль і статус займає дорослий, який впливає на життя дитини. Усе це має бути покладено в основу виховання інтересу до людини

у дітей старшого дошкільного віку, узагальненого уявлення про дорослого, а також виховання до нього емоційно-позитивного ставлення. Однак можна заперечити: емоційно-привабливим для дитини може стати і негативний образ. Тому, виховуючи інтерес дітей до людини, потрібно відбирати таких людей, образ яких містить яскраво виражені моральні риси особистості.

Від ступеня наближеності дітей старшого дошкільного віку до дорослого залежить безпосереднє спілкування в спільній діяльності, спостереження за поведінкою й діями дорослих. Це, у свою чергу, дозволяє дітям переносити одержаний досвід у власну діяльність [4].

Перший колектив, у якому дитина здобуває досвід громадського життя і людських взаємовідносин – родина. Стиль сімейних стосунків, педагогічна культура батьків, рівень їх морального виховання – усе це формує у старшого дошкільника відношення до оточуючих людей.

У родині дитина здобуває первинний досвід спілкування, уміння жити серед людей. У повсякденному спілкуванні з батьками дитина вчиться пізнавати світ, наслідувати дорослих, здобуває життєвий досвід. Будучи членом сімейного колективу, дитина вступає в систему існуючих відносин, завдяки яким засвоює ази суспільної поведінки (Ю.А.Аркін, А.С.Макаренко).

Від сімейного мікроклімату багато в чому залежить ефективність педагогічного впливу: дитина більше піддається виховним впливам, якщо росте в атмосфері довіри, дружби, взаємних симпатій (Т.О.Маркова, Л.В.Загік, Н.Л.Стародубова).

Показуючи дітям приклад людяності, доброти стосовно інших, батьки повинні залучати дітей до прояву цих якостей. Діти шести років повинні знати, що вони теж можуть допомагати іншим, виявляти увагу до навколишніх. Спроби дитини зробити щось гарне для інших варто підтримувати. На жаль, буває так, що такі спроби не знаходять підтримки в родині. У такому випадку діти ростуть егоїстами, черствими, жадібними, вони звикають сприймати піклування тільки про себе як належне.

Щоб виховати в дошкільників позитивне ставлення до людей – рідних і незнайомих – дуже важливо, щоб усі члени родини постійно виявляли привітність і чуйність один до одного.

Позитивна оцінка батьками вчинків дітей має виняткове значення. Л.І.Божович відзначає: “Протягом усього дошкільного віку основним фактором формування особистості дитини продовжує залишатися доросла людина, підтримка і схвалення якої є обов’язковою умовою виховання інтересу до навколишнього світу, людей” [11, с. 45].

В.О. Сухомлинський підкреслював значення батьківського прикладу у вихованні інтересу до людини: “Найцінніша риса хороших батьків, що передається дітям без особливих зусиль – їх широчердна доброта до всіх людей” [5, с. 465].

Багато дослідників відзначають значення різних видів діяльності у вихованні інтересу й поваги в дошкільників до людини. Зокрема, Д.Б. Ельконін звертає увагу педагогів: “Значення гри й праці не обмежується тим, що в дитини виникають нові, за своїм змістом, мотиви діяльності і пов’язані з ними завдання” [6, с. 341]. У цих видах діяльності виникає нова психологічна форма: від мотивів, що мають форму несвідомих, афективно забарвлених безпосередніх бажань, до мотивів, що мають форму узагальнених намірів, які стоять на межі свідомості. У жодній іншій діяльності немає такого емоційно наповненого входження в життя дорослих, такого діючого виділення суспільних функцій і значення людської діяльності, як у праці й грі. Праця й гра взаємопов’язані. Між грою й працею існують різноманітні відносини, через які діти входять у світ дорослого. Праця й гра сприяють формуванню готовності людини до інших видів діяльності.

Важливо розрізнити об’єктивну й суб’єктивну спільність діяльності. Учасники діяльності можуть знаходитися в тісній об’єктивній взаємозалежності, що не сприймається і не переживається ними як спільна діяльність, яка вимагає міжособистісної взаємодії. Саме такою є спільна діяльність дитини і дорослого. Гра й праця самі по собі не забезпечують формування рис соціально-психологічної готовності як стійких якостей особистості. У цих видах діяльності формується ставлення до оточуючих людей.

Звертаючись до попереднього матеріалу про рівні наближеності дітей до дорослих, слід зазначити, що формування в старших дошкільників на першому-третьому рівнях наближеності до образу дорослих відбувається за допомогою діяльності, від якої діти отримують моральне задоволення. Комплексний підхід дозволяє формувати узагальнене уявлення про людину на основі принципу компенсаторності: те, що важко показати, відчувати в грі, доповнюється у спільній трудовій діяльності.

Про наявність у старших дошкільників інтересу до життя й діяльності дорослих свідчать сюжетно-рольові ігри, що відображають уявлення про дорослих і формують ставлення до них. У дослідженні С.Я.Козлової наводиться такий приклад: з 122 ігор, записаних у старшій групі, у 100 іграх діти відображають побут і трудову діяльність дорослих, і в 22 – казкові сюжети [2].

Аналіз ігор, у яких діти представляють дорослих різного рівня наближеності до них, показав, що дошкільників цікавлять діяльність дорослих, їхні особистісні якості, взаємини в родині. До кінця старшого дошкільного віку діти частіше намагаються відобразити в іграх дорослих третього й четвертого рівнів наближеності до них людей різних професій, працю яких спостерігали в художніх творах.

Цілеспрямована робота по формуванню в дітей узагальнюючого образу дорослої людини істотно впливає на зміст дитячих ігор. Значний вплив на ігри дітей має знайомство з явищами соціальної дійсності. В іграх відображаються конкретні знання про відомих людей, розвивається емоційно позитивне ставлення дітей до дорослого.

Таким чином, можна визначити ефективні умови виховання у дітей емоційно-позитивного ставлення до людей:

- 1) спільна діяльність дітей і дорослих (гра, праця тощо);
- 2) особистісне спілкування;
- 3) слухання, обговорення та інсценування художніх творів;

- 4) сюжетно-рольові ігри дітей і дорослих, в яких відображаються побут і праця людей;
  - 5) діяльність, від якої діти одержують моральне задоволення (виготовлення дітьми подарунків, вирощування квітів до свята і т.п.).
- Вибір умов виховання у дітей емоційно-позитивного ставлення до людей, які знаходяться на різних рівнях наближеності, залежить від віку дошкільників.

#### Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 243 с.
2. Козлова С.А. Воспитание положительного отношения к взрослым. *Дошкольное воспитание*. 1990. № 8. С.66-68.
3. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребёнка в дошкольном возрасте. *Вопросы психологии*. 1983. № 8. С. 23-26.
4. Поніманська Т.І. Людина і Я: Світ дорослих як чинник соціалізації дитини. *Дошкільне виховання*. 1999. № 8. С.14-15.
5. Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність. Вибрані твори в 5 тт. Т.5. Київ, 1977. С.446-472.
6. Эльконин Д.Б. Избр.психол.труды. Москва: Педагогика, 1989. 534 с.

### ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Братко Ірина Євгенівна, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

**Шевчук К. С., доктор філософських наук, професор кафедри філософії**

*Рівненський державний гуманітарний університет*

При вступі дитини раннього віку в заклад дошкільної освіти (далі ЗДО) виникає проблема адаптації її до нових умов, тому що адаптаційні можливості дитини в цей період обмежені. В дитини виникає так званий «адаптаційний синдром», що є наслідком її психологічної неготовності до виходу з сім'ї. Зауважимо, що особливістю раннього віку є взаємозв'язок психічного та фізичного розвитку. На нервову систему та психіку дитини впливають будь-які зміни в стані її здоров'я. В маленьких дітей досить нестійкий емоційний стан. Розставання з рідними і будь-яка зміна звичного для дитини способу життя на порівняно жорсткий режим освітнього закладу може викликати негативні емоції, страх, спад мовленнєвої активності. Коли дитина тривалий час перебуває в стресовому стані, це може призвести до розвитку неврозу та уповільнення темпу психофізичного розвитку. За несприятливої адаптації звикання дитини до ЗДО може затягуватися на тривалий час, а іноді вона не може пристосуватися зовсім (А. Баркан).

Питання підготовки дітей до вступу в ЗДО розглядається дослідниками в багатьох аспектах: вивчення психологічної адаптації та факторів дезадаптації (Б. Ананьєв, А. Бернштейн, Л. Виготський, Т. Кістяк, В. Ковальов, А. Остроухов та ін.); взаємодія співробітників ЗДО та сім'ї (В. Долгова, Т. Доронова, О. Заводчикова та ін.); розробка діагностичного інструментарію з вивчення адаптації дітей до ЗДО (Л. Белкіна, В. Белкіна, Н. Соколовська та ін.); виявлення умов сприятливої адаптації дошкільників до ЗДО (О. Бурмістрова, Н. Кірюхіна, І. Лапіна, А. Русаков та ін.); вплив фізичного виховання на адаптацію дітей раннього віку до умов ЗДО (О. Вілгорський, Н. Волобуєва, Т. Єрмолова, М. Кірюшкіна, Т. Клімова, Л. Мель, В. Ширшова та ін.).

Поняття «адаптація» (від лат. *adarto* – пристосовую) є одним з ключових у дослідженні живого організму, оскільки саме механізми адаптації, вироблені в результаті тривалої еволюції, забезпечують можливість існування організму в мінливих умовах середовища. Процес адаптації полягає у забезпеченні розвитку, формуванні нових взаємодій та нових соціальних зв'язків.

Як вказує Ю. Косенко, адаптація – 1) пристосування індивіда до середовища; 2) здатність організму пристосовуватися до різних умов зовнішнього середовища. У звичних умовах дитина, дорослий почувають себе нормально, доки ці умови стабільні. Різкі зміни, нестабільність можуть призвести до дискомфорту, невдоволеності, стресових ситуацій, життєвих потрясінь [2, с.42-43].

Пристосування організму до нових умов соціального існування, до новому режиму супроводжується змінами поведінки дитини, розладом сну, апетиту. Адаптація є активним процесом, що призводить або до позитивних (адаптованість, тобто сукупність усіх корисних змін організму та психіки) результатів, або негативних (стрес). При цьому виділяють два основні критерії успішної адаптації: зовнішня адекватність поведінки (здатність легко і точно виконувати нові вимоги); внутрішній комфорт (емоційна задоволеність).

Адаптація включає широкий спектр індивідуальних реакцій залежно від психологічних та індивідуальних особливостей дитини, конкретного характеру сімейних стосунків і виховання, умов перебування в ЗДО.

В цілому на процес адаптації дитини до ЗДО впливають такі чинники:

- 1) соціально-психологічний рівень адаптації, що включає спілкування з однолітками та дорослими; рівень тривожності; вплив сім'ї; ступінь загартованості; сформовані навички самообслуговування; індивідуальні особливості малюка;
- 2) психофізіологічний рівень адаптації. Він характеризує: особливості психомоторного розвитку дітей раннього віку; підвищений ризик розвитку адаптаційних порушень;
- 3) компетентність і професіоналізм педагогів.

Адаптація компенсує недостатність звичної поведінки в нових умовах. Завдяки їй створюються можливості оптимального функціонування організму, особистості в незвичній обстановці.

Лікарі та психологи розрізняють три ступеня тяжкості проходження гострої фази адаптаційного періоду: легку, середню і важку. Основними показниками їх слугують терміни нормалізації емоційного самовідчуття дитини, її ставлення до дорослих та однолітків, предметного світу, частота і тривалість гострих захворювань.

Особливу роль у процесі адаптації дитини раннього дошкільного віку до ЗДО відіграє вихователь, який завдяки індивідуальному підходу, пом'якшує перебіг адаптаційного періоду в дітей. Педагог прагне до збереження, зміцнення здоров'я дитини шляхом створення відповідних умов: загартовування, ранкової гімнастики,

фізкультурних занять, рухливих ігор тощо. До основних напрямів його діяльності належать: робота з батьками, що розпочинається до вступу дитини в ЗДО; створення емоційно сприятливої атмосфери в групі; організація ігрової діяльності в адаптаційний період, спрямованої на формування емоційних контактів «дитина – дорослий» та «дитина – дитина»; виховання у дітей впевненості в собі та своїх можливостях; розвиток активності, ініціативності, самостійності; формування основ довірливого ставлення дітей до дорослих та однолітків.

Отже, період адаптації до ЗДО є досить складним випробуванням для дитини раннього віку, а викликані адаптацією стресові реакції, можуть надовго порушити її емоційний стан. Відтак батьки та вихователі повинні вміти вчасно розпізнати початок, виток цього стану, запобігти та ліквідувати його. Їм слід навчити дитину жити в злагоді з самою собою та навколишніми.

#### Список використаних джерел

1. Бурсова С.С. Адаптація дитини до умов дошкільного навчального закладу як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Вип. 1. Полтава, 2011. С. 49–53.
2. Косенко Ю.М. Загальна педагогіка: навч. посібн. Маріуполь: ТОВ «Друкарня «Новий світ»

### ВИВЧЕННЯ ЗАКОНІВ ПОСТІЙНОГО ЕЛЕКТРИЧНОГО СТРУМУ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

*Булка І.В., здобувач вищої освіти*

**Науковий керівник: канд. пед. наук, професор Галатюк Ю. М.**

*Рівненський державний гуманітарний університет*

**Актуальність.** Вивчення законів постійного струму в загальноосвітній школі складається з двох етапів – вивчення закону Ома для ділянки кола, що містить електричний опір (під час вивчення базового курсу фізики) та вивчення закону Ома для повного кола (в курсі фізики старшої школи).

Вивчення цих законів є взаємопов'язаним – вивчення закону для ділянки кола у 8-му класі є пропедевтикою до вивчення закону Ома для замкнутого кола в 11-му класі, що є прикладом поєднання емпіричного і теоретичного у навчанні фізики [3]. Проте вивчення цих законів як у емпіричному, так і в теоретичному аспектах має бути більш повнішим і глибшим, особливо у класах з поглибленим вивченням фізики. Підтвердженням цього є той факт, що учням важко розв'язувати задачі, подібні до запропонованої нижче [1].

**Задача.** Два елементи з ЕРС  $E_1 = 1,5 \text{ В}$  і  $E_2 = 2 \text{ В}$  з'єднані однаковими полюсами. Вольтметр, увімкнений до клем батареї показав напругу  $U = 1,7 \text{ В}$ . Визначити відношення внутрішніх опорів елементів [5].

Для розв'язку цієї задачі учню недостатньо знати закони Ома для ділянки кола ( $I = U/R$ ), для повного кола ( $I = E/(R+r)$ ) та правила Кірхгофа. Задача розв'язується, якщо розбити коло на дві ділянки  $AE_2B$  і  $BE_1A$  і, обравши напрям струму (рис.1), записати закон Ома для цих ділянок:

$$I = (E_1 - U_{AB}) / r_1; I = (U_{AB} - E_2) / r_2.$$

З рівності  $(E_1 - U_{AB}) / r_1 = (U_{AB} - E_2) / r_2$  отримуємо результат:

$$r_1 / r_2 = (E_1 - U_{AB}) / (U_{AB} - E_2) = 2 / 3.$$

Можна навести ще багато прикладів, які засвідчують, що знання учнів із теми "Закони постійного струму" часто є несистематизованими, неповними і мають формальний характер [1].

**Мета роботи:** розробити ефективні дидактичні моделі вивчення законів постійного струму в профільних класах з поглибленим вивченням фізики на основі поєднання емпіричного і теоретичного у навчанні.

**Результати дослідження.** На наш погляд, проблема вирішується, якщо паралельно із емпіричним змістом даних законів більш глибоко розкрити їх теоретичний зміст, а саме той факт, що вони є наслідком закону збереження і перетворення енергії для конкретних фізичних явищ – проходження електричного струму по замкнутому колу і на різних його ділянках. Варто відмітити, що закони Ома відображають функціональні залежності між фізичними величинами, які кількісно характеризують ці процеси у відповідності до тих причинно-наслідкових зв'язків, які в них проявляються.

Такий підхід насамперед передбачає встановлення, як експериментального факту, залежності  $I = U/R$  для ділянки кола, на якій діє тільки електрична сила. Наступним кроком є розкриття енергетичного змісту формули  $U = IR$ , виходячи із фізичного змісту напруги. У даному випадку напруга дорівнює роботі, яку виконує електрична сила, переміщуючи одиничний позитивний заряд, і відображає теплову дію струму. Тобто  $IR = Q$ , де  $Q$  – кількість теплоти, яка виділяється на ділянці кола під час проходження одиничного позитивного заряду. Звідси видно, що закон Ома для ділянки кола є відображенням закону збереження і перетворення енергії [2].

Наступний крок – вивчення ділянки кола, яка складається тільки з джерела струму. У цьому випадку на умовний позитивний заряд, що переміщується в джерелі, діють дві сили – електрична сила і сила неелектричної природи (стороння). Сумарна робота, яку вони виконують, дорівнює алгебраїчній сумі робіт цих сил і відображає теплову дію електричного струму в джерелі. Кількість теплоти, яка виділяється при проходженні одиничного позитивного заряду через джерело, дорівнює добутку сили струму на опір джерела. Враховуючи вищесказане, а також те, що дія сторонніх сил на позитивний заряд в джерелі має напрям від негативно полюса до позитивного, можна записати рівняння енергетичного балансу для випадків:

1) коли напрям дії сторонніх сил у джерелі співпадає з напрямом руху умовного одиничного позитивного заряду (напрямом струму) (рис. 1):

$$(\varphi_1 - \varphi_2) + E = Ir, \quad (1)$$

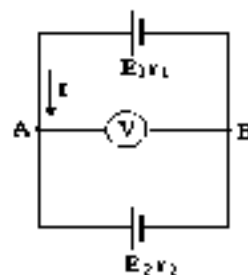


Рис. 1.

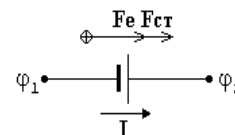
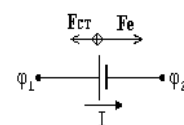


Рис.

1.



Р

ис ?

2) коли напрям дії сторонніх сил протилежний до напрямку сили струму в джерелі (рис. 2).

$$(\varphi_1 - \varphi_2) - E = Ir. \quad (2)$$

Далі розглядається ділянка кола, яка містить джерело струму і додатковий опір  $R$ .

Розділивши її на дві послідовно з'єднані ділянки, записуємо рівняння енергетичного балансу для випадків зображених на рис. 3 і рис. 4:

$$a) (\varphi_1 - \varphi') + E + (\varphi' - \varphi_2) = Ir + IR, \quad (\varphi_1 - \varphi_2) + E = I(r + R) \quad (3)$$

$$b) (\varphi_1 - \varphi') - E + (\varphi' - \varphi_2) = Ir + IR, \quad (\varphi_1 - \varphi_2) - E = I(r + R) \quad (4)$$

Узагальнивши рівності (3) і (4), отримаємо:

$$I = ((\varphi_1 - \varphi_2) \pm E) / (r + R) \quad (5)$$

Наступним кроком у вивченні законів постійного струму є вивчення закону Ома для повного кола.

Коло розбивається на дві ділянки – внутрішню, яка містить лише джерело струму, і зовнішню з опором  $R$  (рис.5). Записавши для відповідних ділянок закон Ома  $(\varphi_2 - \varphi_1) + E = Ir$ ;  $\varphi_1 - \varphi_2 = IR$ ,

отримуємо формули для повного кола

$$E = I(R+r); \quad (I = E / R+r). \quad (6)$$

Як бачимо, формула (5) є універсальною. У випадку, коли ділянка не містить джерела струму, тобто  $E=0$  і  $r=0$ , з формули (5) отримується формула  $I = (\varphi_1 - \varphi_2) / R$ . У випадку замкнутого кола робота сил електричного поля по замкнутому контуру рівна нулю ( $\varphi_1 = \varphi_2$ ,  $\varphi_1 - \varphi_2 = 0$ ), із формули (5) отримується рівняння (6).

На наступному етапі, під час вивчення правил Кірхгофа, застосовуючи закон Ома для ділянки кола із джерелом струму, отримуємо рівняння, яке відображає друге правило Кірхгофа для замкнутого контуру. Будь-який замкнутий контур можна розбити на  $N$  ділянок, кожна з яких містить одне джерело струму. Записавши для кожної ділянки закон Ома у відповідності із формулами (3),(4), отримуємо систему із  $N$  рівнянь, додавши які, отримуємо вираз

$$\sum I_i R = \sum E_i. \quad (7)$$

Зупинимося детальніше на забезпеченні принципу наочності під час вивчення умов виникнення постійного струму в замкнутому колі. У початкових посібниках [4, 5] з цією метою вдаються до аналогії між електричним струмом у провіднику і протіканням рідини в трубі, зазначаючи, що джерело струму виконує таку саму роль, що і насос. Як без насоса не можна підтримувати різницю тисків, так без роботи сторонніх сил в джерелі струму не можна підтримувати різницю потенціалів на його полюсах. Як правило, при цьому застосовуються схематичні засоби наочності (рис.6а, б).

На наш погляд, застосування такої аналогії буде більш ефективним, якщо ці малюнки доповнити діючою моделлю, яка демонструє протікання електричного струму у найпростішому колі. Схема такої установки зображена на рис. 7.:

1 - прозора трубка із органічного скла; 2 - мікрокомпресор АЭН-3; 3 - скляна трубка;

4 - водяне колесо; 5 - шланг.

Підймання води в трубці  $AB$  під дією бульбашок повітря моделює рух електричних зарядів в джерелі струму під дією сторонньої сили. Дія сили тяжіння на цій ділянці є аналогом дії кулонівської сили в джерелі. Рух води на ділянці  $BCA$  під дією сили тяжіння моделює рух електричних зарядів на зовнішній ділянці кола під дією електричної сили, а водяне колесо  $C$  є аналогом навантаження. Обладнання для виготовлення такої моделі є нескладним.

**Висновок.** Підсумовуючи, зазначимо, що вивчення законів постійного струму на основі поєднання емпіричних і теоретичних підходів не тільки сприяють глибшому їх розумінню, але й формують методологічну культуру учнів. Теоретичне обґрунтування емпіричних законів у навчанні фізики знайомить учнів з методологією науки: з методами теоретичного й емпіричного рівнів пізнання. Запропонована дидактична модель вивчення законів постійного струму є актуальною для профільних класів з поглибленим вивченням фізики, а також для елективних курсів в середніх освітніх закладах.

#### Список використаних джерел

1. Галатюк Ю.М. Закони постійного струму: пропедевтика і наступність у вивченні окремих питань шкільного курсу фізики // Фізика. – 2006. – №1(265). – С.2-5.
2. Галатюк Ю.М., Журба М.В., Принцип наочності під час вивчення умов виникнення постійного струму у замкнутому колі // Пошук молодих. Випуск 5. Зб. матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції “Освітнє середовище як чинник підвищення ефективності навчання природничо-математичних дисциплін”. Укладач: Шарко В.Д. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – С.42-44.
3. Засєкіна Т.М. Фізика (профільний рівень, за навчальною програмою авторського колективу під керівництвом Локтева В. М.): підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / Т. М. Засєкіна, Д. О. Засєкін. – К. : УОВЦ «Оріон», 2019. – 304 с.

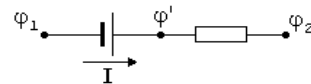


Рис.

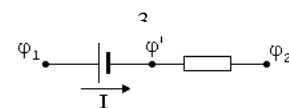


Рис.

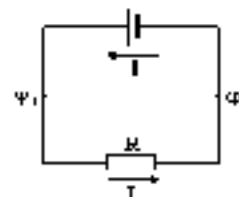
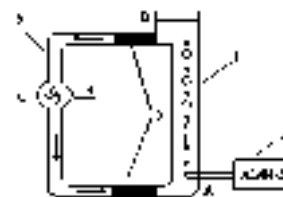
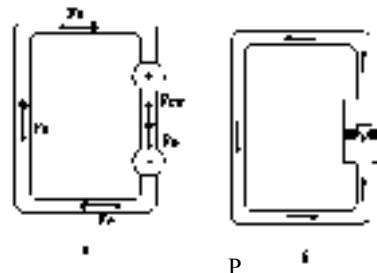


Рис.



Р

ис. 7.

## **ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ**

*Буцало Дарина Геннадіївна, здобувачка вищої освіти*

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

Проблема старіння населення протягом останніх десятиліть є пріоритетною серед інших проблем сучасного світу.

Проте варто зазначити, що кращою є ситуація щодо процесу старіння у людей, які проживають у високорозвинених країнах світу. Тут частка людей похилого віку відносно загального населення становить 15-20 % і саме старіння відбувається впродовж трьох десятиліть. Натомість, у країнах, які лише починають розвиватися, народжуваність зменшується і яскраво проявляється ранній початок активного старіння.

В Україні останнім часом активно зростає кількість людей похилого віку. До них належить кожен п'ятий житель нашої країни. І така тенденція зростає. Україна входить до тридцятки країн із активним старінням населення.

На жаль, сьогодні в нашій країні люди похилого віку є найбільш соціально незахищеною групою населення. Виходячи на пенсію, людина стає суспільно пасивною, обмежуючи власний життєвий простір лише домівкою. Окрім того, з'являються численні фізіологічні зміни, хвороби, посилюються переживання, почуття самотності та непотрібності. Таким чином, людина похилого віку є більш уразлива і потребує посиленої уваги та допомоги. Тому актуальності набуває соціальна робота з людьми похилого віку або, як їх ще називають, «людьми пізньої дорослості».

На рівні Української держави було затверджено Стратегію державної політики з питань здорового і активного довголіття населення на період до 2022 року. Пріоритетними для Стратегії є наступні завдання: поліпшення умов для самореалізації громадян похилого віку та їх участі у процесах розвитку суспільства; забезпечення здоров'я та благополуччя громадян похилого віку; створення середовища, сприятливого для активного життя таких громадян; створення системи захисту прав громадян похилого віку [6]. Задля реалізації поставлених завдань Стратегії мають бути створений відповідний план заходів та фінансове забезпечення на рівні держави.

Представники старшого покоління сприймаються на міжнародному рівні як потужний позитивний фактор, а не як баласт. Ситуація усвідомлення світом активного процесу старіння населення та прагнення надати допомогу людям похилого віку дасть змогу зробити їх активними членами суспільства. А турбота, яка буде виявлена з боку суспільства, продемонструє позитивний приклад для наслідування зростаючому поколінню.

Таким чином, виховання поважного ставлення до людей похилого віку у підростаючого покоління має розпочатися якомога раніше. Здійснення морального учнів початкової школи, загалом, і поважного ставлення до людей похилого віку, зокрема, не можливе без урахування в ньому інших моральних категорій. Однією з таких категорій є моральне ставлення, яке лежить в основі вчинків та їх мотивації і містить в собі певні моральні уявлення та поняття, моральну оцінку опонента, емоційно-вольові складові, мотиви дій.

У категорії ставлення важливо виділити ставлення дитини до оточуючих людей, які, в принципі, здійснюють процес виховання та розвитку дитини. Саме такі стосунки закладають основу та визначають ефективність виховного процесу. Ставлення дитини до дорослих, оточуючої дійсності визначають «моральне здоров'я» дитини [2].

Уміння знаходити спільну мову, налагоджувати комунікативний контакт свідчить про моральну зрілість. Проте, цього замало. Необхідно навчити дітей не лише дотримуватися моральних норм, але й вміти змовчати у певних ситуаціях, стримати себе від деяких вчинків, враховувати стан оточуючих людей і, загалом, ставитися до них із повагою.

Реалізуючи різні види діяльності, діти вчать проявляти власне відношення. У процесі формування та розвитку ставлення до оточуючих у молодших школярів, також закладаються і суспільні мотиви поведінки, які ототожнюють моральні ідеали та форми поведінки.

Ю. Галуцинська виокремлює два напрямки щодо проблеми стосунків дітей та дорослих [3]:

1. Відносини дорослих та дітей виступають фундаментом для формування певних моральних якостей та розвитку дитячих стосунків.

2. Ставлення до дорослого є показником моральної вихованості дитини. Тому й представляє собою мету виховання. Такою метою є формування у дитини позитивного ставлення до дорослого, яке в учнів проявляється у вигляді поваги, турботи, піклування про старших людей.

Позитивне ставлення дитини до дорослого проявляється як ряд моральних ставлень: симпатія, повага, турбота. Розвиток поважного ставлення передбачає формування у дитини відносно дорослого прагнення допомогти, піклуватися, співчувати тощо.

Основним методом виховання поважного ставлення в учнів початкової школи до дорослих є демонстрація такої поведінки оточуючими. Особливості виховання позитивного ставлення до дорослих розглядає у своїх працях Д. Годовікова крізь призму прояву творчого початку в людині [ 4, с. 51-54].]

У вихованні поваги до дорослих у дітей досить важливим є створення таких життєвих ситуацій, які б підштовхували дитину до відповідних, правильних вчинків і згодом формували б дитячу поведінку, створюючи відповідні знання про поважне ставлення. Уміння слухати старших людей є основою формування у дітей гуманного ставлення до старших.

Проте, якщо спілкування між дорослими та дітьми не має позитивного підґрунтя, це створює проблему для вчителів, тому що вони змушені вимагати від дітей певного ставлення до дорослих, яке, на жаль, не має свого підтвердження на практиці. Проблемою ще виступає й те, що доросла людина сприймається як людина праці, проте, особисті моральні якості такої людини, зазвичай, не враховуються.

Важливим є сімейне виховання, адже саме у родинному колі дитина проводить найбільше часу, сімейне життя насичене особливими стосунками. Тут виховання може реалізовуватися у різноманітних формах, здійснюється індивідуальний підхід до дитини.

У сімейному вихованні підростаючого покоління варто виділити емоційний фактор. В його основі лежать тісні стосунки між членами родини, їхня емоційна близькість, взаємна любов між батьками та дітьми. В разі недостатньої близькості або ж її відсутності, емоційний стан дитини стає збіднілим та не дає можливості їм повноцінно соціалізуватися. Важливо ще відзначити й те, що саме у родині формуються тісні стосунки із дорослими людьми, у тому числі з дідусями та бабусями.

Родинна взаємодія ґрунтується на емоційній основі [5]. Особливістю такого спілкування є співчуття, співпереживання, взаєморозуміння. Це сприяє розвитку морально-емоційної сфери дитини: у неї формується турботливе ставлення до оточуючих її людей.

Дослідження особливостей старшого покоління та учнів початкової школи, специфіки їхнього спілкування завжди були актуальними у науковому сенсі та вивчалися з погляду різних наукових галузей. В результаті вчені дійшли спільної думки, що особливості представників обох поколінь мають чимало спільного. Наприклад, схильність до емоційності, і, як наслідок, прояв у вигляді сміху або сліз, нечітка рухова та мовленнєва діяльність тощо. Не даремно в українській народній творчості про схожість поведінкового прояву дітей та людей похилого віку говорять: «Старий, що малий».

Спільним для людей похилого віку та дітей є й усвідомлення свого місця в оточуючому їх середовищі дорослих людей. Якщо говорити про дитинство, то тут з'являється прагнення підготувати дитину до дорослого життя. Проте, досить часто це не яскраво виділяється у сфері опіки над дитиною. Схоже явище відбувається і в житті людей похилого віку, у яких такий період формально відділений пенсійним віком.

Досить цікаво описує стосунки дітей з їхніми дідусями та бабусями Ш. Амонашвілі. На його думку, між представниками зазначених поколінь виникають більш дружні стосунки та краще взаєморозуміння. Це спричинено тим, що дідусі та бабусі у своїх стосунках із онуками керуються зрозумілими для дітей прагненнями і не заглядають так далеко у майбутнє, як батьки дитини. Окрім того, старше покоління досить часто є хранителями дитячих секретів, їхніх вподобань та прикрас. Дідусі з бабусями швидше йдуть на поступки задля дітей, що викликано їхньою життєвою мудрістю та досвідом у процесі виховання підростаючого покоління [1].

Чимале значення у сімейному вихованні дитини відіграє кількісний показник. У сім'ях, які за своїм складом, є розширені, і де наявні бабусі та дідусі, більше можливостей для здійснення виховання підростаючого покоління, зокрема морального, аніж у нуклеарних сім'ях. Взаємодія дітей з бабусями та дідусями має, переважно, емоційне підґрунтя. Співчуття та співпереживання іншим членам родини дає можливість дитині розвиватися на морально-емоційному рівні. Проте, спілкування старшого і підростаючого поколінь мають і негативні прояви. Досить часто діти діляться своїми переживаннями, своїми таємницями із дідусями та бабусями та, на жаль, лише 3 % дітей слухаються їх. Майже 50 % дітей не дослухаються до прохань бабусь та дідусів, ігнорують, проявляють нестерпність у своїй поведінці [7].

Причиною такої поведінки є відсутність авторитету для дитини з боку бабусь і дідусів. Проте, авторитетом можна стати для онуків за наступних педагогічних умов:

1. Формування авторитету бабусь та дідусів залежить від їхньої позиції відносно онуків. Якщо ж люди похилого віку зневажають власним віком, то цю зневагу демонструють і діти. Прагнення бабусь та дідусів максимально проникнути і стати частиною життя онуків досить часто приносить неочікувані негативні результати. Такі дії досить часто мають негативні наслідки. Діти ростуть неуважними, егоїстичними;

2. Досить важливим у становленні авторитету бабусь та дідусів у взаєминах із дітьми, ставлення членів родини до людей похилого віку. Якщо батьки дитини визнають авторитет старшого покоління, то його визнає і підростаюче покоління. Особливості сприймання людських стосунків дитини таке, що вони в першу чергу, сприймають приклад, а не вказівки до дій. Окрім того, діти досить чутливі до емоційного рівня таких стосунків і на основі цього вибудовують свою поведінку;

3. Представники старшого покоління можуть завоювати авторитет лише за умови цілеспрямованого виховання. Не лише дідусі та бабусі прагнуть опікувати дитину, але й дитина хоче піклуватися про когось. За умови такого піклування, діти стають добрими, чуйнішими, вчаться домовлятися з іншими людьми, враховувати їхні інтереси та потреби, взаємодіяти зі старшим поколінням.

Отже, можемо зробити висновок, що взаємодія між старшим та підростаючим поколінням є дуже важливою як для дітей, так і для дорослих і має відбуватися постійно. Це дасть змогу людям старшого покоління відчутти себе потрібними, суспільно активними, значущими, а молодому поколінню передасться мудрість попередніх поколінь, що значно полегшить процес їхньої соціалізації. Однак, здійснюючи виховання у дітей поважного ставлення до людей похилого віку, варто враховувати еволюційні зміни, що відбуваються у суспільстві, враховувати індивідуальні та вікові психологічні особливості дітей.

#### Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. Как живете, дети?: пособие для учителя. Москва: Просвещение. 1986.
2. Белкин А. Знаете ли Вы своего ребенка? Москва: Знание. 1986.
3. Галушинская Ю. Воспитание ценностного отношения к старости у детей дошкольного возраста. (Дис. канд. пед. наук). Екатеринбург. 1998.
4. Годовикова Д. Общение ребенка со взрослым. *Дошкольное воспитание*, №5. 1988. С. 51-54.
5. Лисина М. Проблемы онтогенеза общения. Москва. 1986.
6. Про схвалення Стратегії державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 року. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/10-2018-%D1%80>
7. Репина Т., Стеркина Р. Общение детей в детском саду и семье. Москва: Педагогика. 1990.

## **ВПЛИВ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**Ваколюк А.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання**

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Зараз в українському суспільстві особливої значущості набувають питання формування в дітей нових життєвих стратегій, компетентності, конкурентоспроможності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки [3].

Найважливіші завдання навчально-виховної роботи, яка реалізує формування основ життєвої компетентності дитини, – це навчити дитину жити в змінному, плинному світі, адаптуватися до змін, відчути смак свободи, самоактивності, власної творчості, розвинути базис особистісної культури, навчити бути частиною спільноти. Тому можна вважати, що одним з ефективних засобів формування основ життєвої компетентності учнів молодших класів є створення умов для інтеракції учнів не тільки в позаурочний час, а й у процесі засвоєння навчального матеріалу на уроках фізичної культури.

Результати аналізу науково-методичної літератури свідчать, що саме інтерактивні технології навчання спрямовані на створення середовища, у якому забезпечуються ефективні умови формування соціально-комунікативної активності учнів молодших класів. Інтерактивні технології навчання сприяють формуванню таких структурних компонентів соціальної активності молодших школярів, як підвищення загальної культури особистості; задоволення потреби в спілкуванні; розвиток техніки спілкування та взаємодії, здібностей, почуттів, переконань, умінь утверджувати довірливі відносини як вищу цінність спілкування; формування риторичних знань, умінь і навичок на базі підвищення їхньої мовленнєвої культури.

Інтерактивні технології навчання виконують такі важливі виховні функції: нормативну, що відбиває освоєння школярами норм соціально-типової поведінки (спілкування як нормативний процес); пізнавальну – набуття школярами індивідуального досвіду в процесі спілкування (спілкування як пізнавальний процес); емоційну, що характеризує спілкування як афективний процес; актуалізуючу – реалізація в спілкуванні типових та індивідуальних сторін особистості школяра. Спілкуючись із ровесниками в процесі інтерактивних технологій навчання, дитина молодшого шкільного віку відчуває приплив певним чином забарвлених емоцій – від ніжності до ненависті, – завдяки чому в процесі спілкування люди передають не тільки текст, а й емоційний підтекст, що посилює чи послаблює зміст тексту.

Урок фізичної культури для учнів молодших класів буде ще більш привабливим, якщо вчитель зуміє передати сутність упровадження інтерактивних технологій. Завдяки цьому можна по-новому вплинути на процес становлення особистості молодшого школяра, підвищити його ефективність на уроці фізичної культури, спрямувати його на фізичний розвиток дитини, на розвиток фізичних і психічних здібностей. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки завдяки постійній, активній взаємодії всіх учнів, а це учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, які розуміють, що вони роблять на уроках фізичної культури дуже важливо. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і, знають, уміють та здійснюють. Організація інтерактивного навчання на уроці фізичної культури передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових рухливих ігор, спільне розв'язання завдань уроку на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогові стати справжнім лідером дитячого колективу [2, с. 6].

Аналіз досліджень свідчить, що за умов інтерактивних технологій навчання стає можливим розвиток підростаючої особистості, здатної визнавати й поважати цінності іншої людини; розвиток навичок спілкування та співпраці з іншими учнями класу; виховання таких якостей, як толерантність, співчуття, доброзичливість і піклування, почуття солідарності й рівності; формування загальнолюдських цінностей та загальноприйнятих норм поведінки; умінь об'єднуватися з іншими учнями класу задля розв'язання спільної проблеми; умінь робити вільний та незалежний вибір, що ґрунтується на власних судженнях та аналізі дійсності; усвідомлення особистої відповідальності.

За умов інтерактивних технологій навчання створюється сприятливе середовище для формування в підростаючої особистості життєвої компетентності. Інтерактивне навчання суттєво впливає на свідомість і почуття особистості для виховання свідомого, компетентного й відповідального громадянина, який є вільною та водночас законотворчою, високоморальною, соціально й політично активною особистістю, повноправним членом громадянського суспільства; на формування в учнів громадянських поглядів, почуттів і переконань, належної поведінки, єдності слова й діла. Ефективність впливу інтерактивних технологій навчання на формування життєвої компетентності молодших школярів досягається за умови, коли враховуються психологічні та фізичні закономірності й особливості спілкування учнів на цьому віковому періоді їхнього розвитку.

Список використаної літератури

1. Коберник Г. І. Соціалізація особистості молодшого школяра в умовах інтерактивних технологій навчання / Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. : М. Т. Мартинюк. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2009. – Ч. 3. – С. 89–95.
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / авт.- уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 136 с.
3. Пилипенко В. Особистісно-орієнтовані технології у школі / В. Пилипенко, О. Коваленко. – Х. : Основа, 2007. – 101 с.



## ВИХОВАННЯ ГУМАННОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*Варнік Н.С., здобувач вищої освіти*

*Грипич С.Н., доцент*

*Рівненський Державний Гуманітарний Університет*

Проблема виховання гуманних цінностей, моральних якостей дітей завжди була в центрі уваги науковців.

На сьогодні, назріла необхідність включення в освітній процес дієвої системи морально-етичного виховання підростаючого покоління, внутрішнім ядром якої має бути формування загальнолюдських цінностей, зокрема гуманності.

Гуманність – це обумовлена моральними нормами і цінностями система спрямувань особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту), що представлені у свідомості переживаннями жалю, радощів і реалізуються в спілкуванні і діяльності, в актах сприяння, співучасті, допомоги.

Проблема виховання гуманних почуттів і відносин вивчалася у вітчизняній дошкільній педагогіці досить докладно і з різних позицій. Розглядалося ставлення дитини до дорослих, до однолітків; вивчалися засоби виховання гуманних відносин (художня література, гра, заняття, праця) в умовах сім'ї та дошкільного закладу. [4].

Актуальність проблеми виховання гуманності в дітей підтверджують дані емпіричних досліджень сучасних педагогів та психологів (В. Білоусової, Л. Виговської, В. Киричок, Г. Онищенко, О. Пархоменко, Т. Поніманської, О. Саннікової, А. Суценка, Є. Шовкомуд та інших), які засвідчують, що повсякденні міжособистісні стосунки часто є пасивно-гуманними, тобто любов до ближнього декларується як важлива та необхідна, проте насправді ставлення до іншої людини є формальним, бюрократичним, бездіяльним чи маніпулятивним.

До недавнього часу у вітчизняній психології проблема гуманних відносин була поставлена і вирішувалася як проблема вивчення колективізму, виховання в дитині «ми – почуття». При цьому найважливішим теоретичним положенням було положення про опосередкування характеру спільної діяльності для формування гуманних взаємин дітей.

Гуманістична орієнтація виховання особистості дитини здійснюється, перш за все, в процесі практики спілкування і взаємодії спочатку з дорослим, потім з однолітком, в процесі спільної діяльності.

Практично всі діти визнають себе гуманними, проте у реальних життєвих ситуаціях насправді не співчують, не виявляють доброзичливості, тактовності, не надають потрібної допомоги.

Гуманізм особистості – це її психічна властивість, що поєднує в собі багато її якостей. Це любов до людей, і повага, і доброта, і терпимість, і чуйність, і цілий ряд інших якостей. В кожній з цих якостей є своя логіка формування і найтісніші зв'язки з розвитком всіх інших якостей.

Серед усіх засобів ефективним у формуванні гуманного ставлення дослідники визначають емоційну активність та художню літературу. Художня література активно впливає на почуття і розум дитини, розвиває її емпатійність, емоційність, забезпечує розуміння та прийняття моральних норм як єдиних вірних варіантів поведінки.

Художнє слово призводить до змін у емоційній сфері дитини, сприяє появі живого відгуку. У творах народного фольклору через його героїв яскраво постає ідеал національного виховання: здорова, розумна, духовна, гуманна, культурна, щаслива людина; вільна, оригінальна та неповторна особистість.

Спільна діяльність як умова і як засіб формування гуманних відносин досліджується в різних аспектах: з точки зору її змісту, структури, цілей і т. ін.

Чимало психологів і педагогів (Д. Ельконін, Р. Жуковська, О. Запорожець, С. Новосьолова, Д. Менджерицька та ін.) писали про широкі можливості художньої літератури в контексті виховання гуманності дитини.

Вітчизняні педагоги і психологи вивчають особливості сприймання дітьми дошкільного віку змісту й ідей художніх творів, позитивних і негативних героїв казок і реалістичних творів, окремих прийомів художнього зображення, специфіку виховного впливу художніх творів на дітей та ін.

Дитина повинна бачити, як ми на практиці проявляємо свою любов до ближнього, як допомагаємо старшим в будинку і по сусідству, як полегшуємо страждання хворим і немічним - і неодмінно з посмішкою, а не з досадою в серці, не з прихованою думкою, що ось, мовляв, нам і самим нелегко, а тут ще допомагай іншим.

Мистецтво і художня література мають унікальну властивість впливати на людину, на її моральний розвиток.

Важливу роль у вихованні підростаючої особистості відіграє дитяча література, яка є органічною і невід'ємною складовою загальної літератури. Дитині, що тільки починає пізнавати оточуючий світ, дуже потрібні книги, які готують її до активного життя в суспільстві.

Твори дитячої літератури, проходячи крізь уяву і серце юного читача, збуджують в ньому співчуття до доброго і прекрасного, розширюють загальний кругозір, вчать любові й відданості, стійкості й незламності, чесності й наполегливості. [2].

Художнє слово має величезний вплив на свідомість, почуття, моральність людини за умови правильного вибору літературного твору, сучасних способів його використання в навчально-виховному процесі.

Дослідження дошкільної ланки освіти засвідчують, що художнє слово є ефективним засобом розширення кола дитячих уявлень про природу й довкілля, збагачення запасу різногалузевих знань, а також морального та емоційно-ціннісного розвитку.

Художні твори, сприяючи всебічному розвитку дитини, допомагають вихованню кращих її гуманних якостей і не тільки дають знання та формують окремі психічні процеси, а й формують її поведінку, ставлення до дійсності, до оточуючих людей та її світогляду.

Така роль літературного твору особливо велика у вихованні дитини дошкільного віку, бо саме в цей період закладаються моральні основи особистості.

Вплив художньої літератури збільшується завдяки специфіці сприймання художніх творів дітьми дошкільного віку, що визначається їх віковими і психологічними особливостями: підвищена чутливість до зовнішніх впливів, безпосередність сприйняття оточуючого світу, високий рівень наслідування та емоційного «зараження».

Сприймаючи високохудожні твори, аналізуючи їх, діти навчаються оцінювати вчинки і поведінку літературних героїв. Літературний твір сприймається дітьми в цілому, в єдності його змісту й художньої форми, а розуміння виявляється в судженнях та поглядах.

Виховання художнім словом призводить до великих змін в гуманній сфері дитини, що сприяє появі живого відгуку на різні життєві події, змінює її відношення до речей, перебудовує її суб'єктивний світогляд.

Під час читання творів дитина зображує перед собою певну картину, конкретну ситуацію, образ, переживає описані події, і чим сильніше її переживання, тим багатші його почуття і уявлення про дійсність.

Моральні норми та правила в художніх творах набувають живого змісту, стають доступними і зрозумілими та легко приймаються дитиною як єдиний правильний варіант поведінки. Дитина ніби входить всередину подій художнього твору, ніби стає їх учасником.

Використовуючи художню літературу тільки для вирішення завдань з розвитку мовлення та поетичного слуху, ми втрачаємо велику частину потенціалу цього засобу. А надмірне моралізування, одностороннє трактування художніх образів зводить нанівець всю ефективність, заважає розвитку почуттів, духовної свідомості, правильного ціннісного відношення до дійсності. Коли мова заходить про розвиток ціннісної свідомості дітей, виховання гуманних почуттів, необхідно ставити питання, які викликають у дітей інтерес до вчинків, мотивів поведінки героя, їх внутрішнього світу, переживань. [1].

Ці питання мають допомогти дитині розібратися в образі, висловити своє відношення до нього; вони повинні допомогти вихователю зрозуміти душевний стан дитини під час читання; виявити здатність дітей порівнювати і узагальнювати прочитане.

Поступово діти вчать порівнювати не тільки вчинки літературних героїв, але і свої, а також вчинки однолітків. Уявлення, отримані дітьми із художніх творів, переносяться в їх життєвий досвід поступово, систематично.

Виховання гуманного ставлення тісно пов'язане з вихованням у дітей доброти, турботи про тих, хто потребує допомоги, в захисті тих, хто слабший.

Вихователю може запропонувати дітям подумати, що потрібно зробити, щоб доставити хворому радість, як допомогти тим, хто потрапив у біду. Вихователю велику допомогу, тут також може надати художня література, ті твори, в яких розповідається про чуйність дітей, милосердя, співпереживання, турботу їх про оточуючих людей. Така наприклад, казка «Квітка-семикольорова».

Виховуючи у дітей співчуття, корисно згадувати разом з ними і раніше прочитані їм розповіді про добре ставлення до тварин, про прояви турботи до людей. Перевага художньої літератури, як засобу виховання гуманного ставлення - в його емоційній оцінці дійсності. Правило моралі набуває в художньому творі живого змісту.

У дитячому садку нерідко на заняттях читання художньої літератури вирішуються лише завдання розвитку мови і поетичного слуху дитини. Таке вузьке використання художнього твору, яке зводиться до механічної передачі змісту тексту, позбавляє дитину можливості усвідомити і відчувати його моральну глибину.

Таким чином, методи і прийоми, що використовуються для виховання у дітей гуманних відносин і почуттів, повинні сприяти розвитку їх емоційності, вмінню бачити людину в кожному конкретному випадку, розуміти її внутрішній стан і відповідно міняти свою поведінку. Художня література повинна частіше використовуватися як засіб розвитку людяності, гуманних якостей особистості: добра і справедливості, співчуття і співпереживання, милосердя. [3].

Також у зв'язку з цим педагог повинен звернути особливу увагу на відбір творів, методику читання та проведення бесід за художніми творами з метою формування у дітей гуманного ставлення, почуттів і етичних уявлень, та перенесення цих уявлень в життя і діяльність дітей (наскільки відбиваються почуття дітей, пробуджують мистецтвом, в їх діяльності, в їх спілкуванні з оточуючими людьми). Підбираючи літературу для дітей, потрібно пам'ятати, що моральний вплив літературного твору на дитину залежить, насамперед, від його художньої цінності.

Отже, формування гуманного ставлення у дошкільників значно відрізняється від формування гуманного ставлення у дорослих та має ряд своїх особливостей. Ціннісні орієнтації дошкільника визначаються свідомо та підсвідомо, формуються в ході набуття особистого досвіду. Більш ефективно здійснюється формування гуманного ставлення до оточуючих за умови створення змістовного, емоційно-позитивного та виховного середовища. Серед усіх засобів ефективним у формуванні гуманного ставлення дослідники визначають емоційну активність та художню літературу. Художнє слово призводить до змін у емоційній сфері дитини, сприяє появі живого відгуку.

Підсумовуючи сказане можна стверджувати, що художня література відіграє вагомий роль у формуванні гуманного ставлення до оточуючих людей у дошкільників.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Вчинок у морально-духовному розвитку особистості. І. Бех Початкова школа. 2006. №7. С.8-9.
2. Богуш А. Духовність у вимірі мистецтва А. Богуш Дошкільне виховання. 2013. № 9. С. 3-5.
3. Врочинська Л. Садок і родина: виховуємо дітей гуманними. Л.Врочинська. Дошкільне виховання. Київ «Світлич», 2006р. №6. С. 12-13.
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник Т.І. Поніманська. 3-тє вид., випр. К.: «Академвидав», 2015. – 448с.

## ПОГЛЯДИ СОФІЇ РУСОВОЇ НА ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Венгловська І.А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

**Гурський В.А. кандидат педагогічних наук, доц. кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф.Т.І.Поніманської**

**Рівненський державний гуманітарний університет**

У сучасних умовах становлення відкритого демократичного суспільства значну увагу приділяється вивченню історії педагогіки, яка дає можливість глибше зрозуміти роль педагогічних ідей у визначенні напрямів розвитку української освіти та виховання. Особливої уваги приділяється дослідженню педагогічної й просвітницької діяльності, та педагогічної спадщини видатних вітчизняних педагогів, яких було заборонено чи навмисно замовчано тоталітарним ладом.

Особливою постаттю в історії педагогіки постає С. Русова, яка відома своїм багатим внеском в дослідження проблем дошкільного виховання, багатою педагогічною спадщиною. Дуже сучасними є її погляди щодо проблеми морального виховання.

Мислителька сформулювала цілі, завдання, основні принципи побудови змісту, форм і методів організації духовно-морального виховання, в основу якої покладено ідею виховання дітей дошкільного віку на національному ґрунті.

С. Русова стверджує, що справжнє моральне виховання розпочинається не з моменту вступу в дошкільний навчальний заклад, а з перших років життя дитини в сім'ї, тому, що воно складається з добрих звичок та з перемоги над «...шкодливими інстинктами й з розвитку добрих. ...До 8 літ, цебто до часу, коли дитина вступає уперше в школу, вона вже має той або інший склад душевних сил і в змаганні, з якими інший раз в школі доводиться чимало сперечатися, приходиться й дитині пережити важкий розрив усього того, що протягом її життя складалося під впливом родинних умов» [3, с.68]. З погляду С. Русової, дошкільне виховання повинно виконувати роль «моста, що перекидається між школою та родиною, а також між селом та дитячим садком» [3, с. 39].

У своїх педагогічних працях С. Русова неодноразово підкреслювала, що серед моральних факторів виховання головне місце належить родині, де дитина набирається перших вражень з перших днів свого життя. Педагог розкрила роль родини у вихованні дитини, наголошуючи на тому, що «в родинному житті кожна дитина є живою клітинкою... а родинне виховання залишається ще такі найкращим природним осередком для дітей» [1, с. 30].

Вивчаючи досвід освіти і виховання українського народу, С Русова вважала, що кожна дитина належить до певного народу і. оцінюючи її психологічну індивідуальність, вбирає в себе усі культурно-етнографічні ознаки свого оточення. Тому систему освіти і виховання необхідно поставити якнайближче до природних нахилів дитини і до вимог життя, в якому вона перебуває, у зв'язку зі світоглядом того народу, з психологією тієї нації, з яких походить дитина.

У здійсненні морального виховання С. Русова вважала за необхідне формувати в дітей розуміння моральних категорій, вміння самостійно оцінювати відповідні життєві ситуації і діяти, керуючись своїми уявленнями. «Весь сенс моральної індивідуальності полягає в тому, щоб дитина самостійно розуміла правду і неправду і не давала себе збити з правдивого шляху ані власним емоціям, ані якимсь зовнішнім впливам», – писала С. Русова [4, с.67].

У своїх педагогічних працях С. Русова детально проаналізувала як принцип індивідуалізації, який вона сприймала як головну вимогу справедливого виховання, що повинно формувати індивідуальну моральну свідомість кожної дитини, так і принцип соціалізації виховання: «людина стає людиною лише в громаді» [3, с. 17].

Педагог дає визначення основних завдань морального виховання, яке полягає в «виробленні характеру». Великого значення надає визначальній ролі цінності характеру дитини, адже вона вважає, що характер «дає змогу людині досягнути найвищі моральні блага» [4, с.52].

С.Русова стверджує, що «виховання має розвивати в дитині індивідуальні здібності, щоб розвинути незалежний характер»[4, с.62].

У своїх працях С. Русова детально проаналізувала принципи як індивідуалізації, так і соціалізації виховання. Індивідуалізацію називала першою вимогою справедливого виховання, яке повинно формувати індивідуальну моральну свідомість кожної дитини. Мета індивідуального виховання – дати широкий, вільний розвиток усім духовним силам дитини та її здібностям. [5, с.7].

Принцип індивідуалізації С.Русова трактує, як важливість в процесі здійснення виховних впливів на дитину зберегти її індивідуальність «оригінальність кожної особи занадто коштвна річ – її треба берегти і тільки допомагати знайти свій певний незалежний шлях до добра» [4, с.62].

Завдання, яке ставить С.Русова перед вихователями полягає в тому, щоб навчитися викликати активність дитини та перемагати інертність її духовних сил. Мається на увазі, що все виховання дитини дошкільного віку має бути спрямоване на те, щоб виробити в неї характер та розвивати її емоційну, пізнавальну сфери.

Вихователь через моральне виховання розвиває у дитині увагу, розум, викликає постійно власну ініціативу дитини, надає дитині займатися такими заняттями, які будуть цікавими для неї та які вимагатимуть від дитини самостійної активності. С.Русова зазначає, що «треба привчити дитину обмірковувати свої вчинки і чужі, використовувати кожен випадок між добром і злом».

На розвиток характеру за поглядами С.Русової також впливає фізичний стан дитини. Тому педагог пропонує «треба, щоб дитина не мала завше все для себе виготовлене, а навчалася сама собі здобувати змалку щось подібне, вміла захистити себе від будь-якої небезпеки [4, с.63].

Про те, як розвивати в дитині моральні цінності педагог говорить «як би тісно вона не була зв'язана з соціальним оточенням, розуміння добра і зла, правди і неправди кожна дитина має виробити сама власними зусиллями...тільки своє власне розуміння дає дитині змогу, виростаючи, бути завше чесною з собою не залежно від поглядів свого оточення»[3, с.62].

До кожної дитини вихователь повинен підходити з ласкою, зі щирим бажанням її зрозуміти й допомогти їй у будь-якій ситуації. [3, с. 67]. С. Русова вказувала на те, що мотиви чи причини одного й того ж негативного вчинку можуть бути різними і вимагають різного виховного впливу. Вона також зазначала, що шкідливі якості або негативна поведінка дітей дуже часто є наслідком таких причин, як хвороба дитини, її фізичний стан, чого вихователі і батьки, як правило, не враховують.

Великої уваги вчена приділяє значенню виховання моральності через організацію освітнього простору дитини надавати їй можливість проявляти свою мужність та добре серце. Головним завданням вихователя є підтримання у дитини віри в себе.

Відмінною особливістю педагогічної концепції С. Русової було органічне поєднання естетичного і морального як взаємообумовлюючих компонентів виховного процесу. Важливого значення у зв'язку з цим в процесі морального становлення особистості дитини С. Русова надавала живому спілкуванню з природою, естетичним враженням, якими б збагачувалася духовна природа особистості під час такого спілкування.

Дуже добре допомагає моральному розвитку дітей дошкільного віку утворення спеціальних гуртків для самовиховання та самодисципліни, який організовуватиме свою роботу в напрямку до добра і опанування своїх емоцій.

Дієва любов до оточуючого зможе попередити формування в дітей байдужості та сприятиме вихованню чуйного та активного ставлення до чужих проблем. «Це і буде найкращим моральним вихованням, яке розвине в дітях увагу і співчуття до співстраждання, а ще краще і до співраді» [2, с.34]. Педагог застерігала вихователів від їх прагнення домогтися від дитини сліпої слухняності, вона наголошувала на свідомому засвоєнні дітьми моральних норм і правил поведінки [5, с.2].

Головними завданнями морального виховання, яке ставить вчена перед вихователями С.Русова – розвиток у дітей високих моральних почуттів, вироблення в них шляхом безпосередньої участі в добрих і корисних справах відповідних моральних навичок і моральної поведінки, а також формування моральної свідомості, стійких моральних переконань.

З-поміж морально-етичних почуттів, які необхідно розвивати у дітей, вчена виділяє чесність, відповідальність за свої вчинки, доброту, скромність, любов до своєї сім'ї, рідного краю. Разом з тим, на думку, С.Русової, необхідно виховувати нетерпимість до ледарів, брехунів [4, с.90].

С. Русова вважала, що здійснення морального виховання потребує від вихователів уміння порозумітися з дітьми, вибудувати щирі, близькі відносини, викликати у них почуття честі і правди; переконати їх в необхідності виконання певних норм; уміння прощати незначні провини а при нагоді індивідуально обміркувати з дитиною той чи інший невдалий вчинок, звернути її увагу на те, що потребує певного докору. А головне – любити дітей так, щоб вони це відчували і мали довіру до свого вихователя, щоб були впевнені, що заборона поширюється лише на те, що може пошкодити їм у фізичному і духовному розвитку.

Надзвичайно цікавими і корисними для теорії і практики сучасного закладу дошкільної освіти є пропонувані С.Русовою шляхи і засоби морального виховання. Педагог не визнавала таких методів у моральному вихованні як покарання та винагорода, називаючи їх факторами зовнішнього впливу. Натомість вважала за необхідне «викликати свідомість дитини, щоб її думка, і добрі почуття були широко розвинені і що далі все більш керували її вчинками» [4,с. 90].

Заслужують уваги погляди С. Русової, що стосуються з попередження неумілого необережного нерозумного впливу вихователя, який може призвести до руйнації «..кращих дорогоцінних нахилів дитини, того, що могло би стати головною прикрасою всього послідуючого її життя». Вчена наголошувала на необхідності створення сприятливого морального середовища «...коли дитячий садок схожий на дружну сім'ю» [2, с. 64]. Вирішення завдань морального виховання вона вбачала в залученні дітей до усвідомленої активної діяльності та на формуванні «здатності до здійснення своїх кращих планів і намірів, а не лише мрії про благородні дії» [3, с.63].

Отже, ми можемо дійти висновку, що проблема морального виховання займає провідне місце у поглядах С.Русової. Центральною фігурою в поглядах С. Ф. Русової є особистість дитини з її природними задатками, здібностями, потребами.

У працях ученої знаходимо її міркування щодо визначення понять «особистість», «індивідуальність», з'ясування умов, чинників і шляхів формування та розвитку особистості дитини дошкільного віку.

Головними завданнями морального виховання вчена вважала розвиток у дітей високих моральних почуттів, вироблення в них шляхом безпосередньої участі в добрих і корисних справах відповідної моральної поведінки та моральної свідомості.

Моральне виховання дітей, за її переконанням, може бути ефективним лише тоді, коли воно має цілеспрямований характер і здійснюється планомірно, починаючи з наймолодшого віку дитини, ґрунтуючись на національній основі.

У своїх педагогічних працях С. Русова неодноразово підкреслювала, що серед моральних факторів виховання головне місце належить родині, де дитина набирається перших вражень з перших днів свого життя.

Розкриваючи мету, завдання, зміст, методи і чинники морального виховання, С. Русова вказала деякі шляхи і засоби його реалізації: розвивати почуття ласки до всього живого; вимагати від дитини свідомої активності на допомогу чужій людині, якщо вона в біді; формувати в дитини розуміння моральних категорій та вміння самостійно оцінювати відповідні життєві ситуації і діяти, керуючись власними

уявленнями; впливати на почуття дитини оповіданнями, де моральне добро викликало б у неї бажання перейняти чудовий зразок.

Серед моральних почуттів вчена виділяє: чесність, відповідальність за свої вчинки, доброту, скромність, любов до своєї сім'ї, рідного краю. С. Русова ставить важливі завдання перед вихователями – оберегти самовартість особистості кожної дитини, допомогти їй знайти свій незалежний шлях до добра, перемогти інертність її духовних сил, викликати активність.

#### Список використаних джерел

1. Дворецька В. Присв'ячується Софії Русовій. *Дошкільне виховання*. 2001. № 2. С. 11-15.
2. Зайченко І.В. Педагогічна концепція С.Ф. Русової - Чернівці: *Деснянська правда*. 2006. - 262 с.
3. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. Львів-Краків-Париж: *Просвіта*. 1993. 127 с.
4. Сергеева В. Ф. Проблеми дошкільного виховання в педагогічній спадщині С.Русової : дис..канд. пед..наук.:Ін-т педагогіки АПН України. Київ. 2000.209 с.
- 5.Хорунжий, Ю. Із секретного архіву С. Русової. Київ:*Освіта*. – 1991. № 73. С. 2-7.

### РОЛЬ НАРОДНОЇ КАЗКИ У ВИХОВАННІ ЧЕСНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Виноградська Віта В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Шевчук К. С., професор, доктор філософських наук*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

У сучасних умовах стрижневим завданням дошкільної освіти є пошук шляхів підвищення якості та ефективності морального виховання дітей. На всіх етапах розвитку суспільства мораль виконує роль важливого регулятора людської поведінки, людських відносин, а моральність виступає одним із критеріїв оцінки чеснот людини. Варто зауважити, що поняття «моральність» і «мораль» є синонімічними. Однак, якщо мораль – це форма свідомості, то моральність – практичне втілення етичних норм і принципів, переломлення загальнообов'язкових моральних приписів через внутрішній світ конкретної особистості. Від так у світогляді людини моральні норми часто збігаються з її внутрішніми мотивами поведінки, діяльності.

Поняття «моральне виховання» у педагогічній літературі тлумачиться як: 1) цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, поведінку вихованців з метою формування в них моральних якостей, які відповідають вимогам і нормам моралі; 2) цілеспрямоване формування системи моральних відношень, звичної повсякденної моральної поведінки, умінь керуватися суспільними моральними вимогами і нормами; 3) процес формування системи відношень особистості до вимог суспільної моралі, моральної свідомості [4, с. 133].

Сенситивним періодом для активного засвоєння моральних норм і правил, становлення моральних почуттів і схильностей є старший дошкільний вік. У цей період розширюється та перебудовується концепція відносин дітей з дорослими та однолітками, ускладнюються види діяльності, з'являється спільна робота з іншими дітьми.

Старші дошкільники характеризуються відкритістю, емоційністю, довірливістю, чуйністю, здатністю розрізняти добро та зло, красиве та потворне. Водночас діти можуть швидко входити в пропонувані ролі, в них розвинена потреба в нових враженнях, висока пізнавальна активність та інтерес до навколишнього світу. Це стає підґрунтям для поступового проникнення дітей у сутність моральних явищ. Спочатку діти розуміють їх на емоційному рівні («добре», «погано»), потім починають усвідомлювати відмінності між різними вчинками, глибину моральних ситуацій, виявляючи прагнення до наслідування позитивних.

Різні аспекти проблеми морального виховання підростаючого покоління знайшли відображення в дослідженнях: І.Беха, Л.Божович, Л.Виготського, О.Запорожця, Д.Ельконіна, М.Костомарова, Г.Костюка, Л.Леонтєва, С.Максименко, Р.Павелківа, С.Рубінштейна, Г.Сковороди, О.Сухомлинського, К.Ушинського, І.Франка та інших.

Особливості морального виховання дітей дошкільного віку вивчали С.Богданова, А.Богущ, Л.Божович, М.Губрієнко, О.Кононко, В.Котирло, В.Кузь, С.Ладивір, В.Петрова, Т.Поніманська, Л.Пивовар, А.Фон та інші.

На думку Л. Виготського, елементарні моральні уявлення та почуття, найпростіші навички поведінки, які набуває дитина, зазвичай, як стихійний моральний досвід, мають стати з «натуральних» «культурними», тобто перерости у вищі психологічні функції та становити основу фундаменту для розвитку нових форм поведінки, правил і норм [2].

Науковці наголошують, що в дошкільному дитинстві закладаються такі моральні якості, як колективізм, дисциплінованість, доброзичливість, чесність, толерантність тощо.

Однією з базових якостей морального виховання старших дошкільників є чесність, що виступає помітною вимогою моральності. Водночас вона є складовою різних якостей, як-от: правдивість, принциповість, вірність прийнятим зобов'язанням, суб'єктивна переконаність у правильності справи, що здійснюється, щирість перед іншими і самим собою щодо тих мотивів, якими керується людина, визнання та підтримка прав інших людей на те, що їм належить за правом.

Чесність – це моральна якість, що характеризує людину, для якої стало правилом говорити істину, не приховувати від інших людей і самої себе справжнього стану справ. Брехня виникає як компенсація недостатності вольової (довільної) поведінки, починає розвиватися, коли у дитини не сформувалася ще потреба в правдивому ставленні до інших людей, коли чесність не стала якістю, яка підвищує значимість дитини в очах інших людей.

Важливу роль у вихованні чесності відіграє включення дитини у світ людей. Діти мають усвідомлювати, що людські взаємини є великою цінністю, яку слід підтримувати і збагачувати, поважаючи почуття та інтереси інших. Завдання вихователя полягає в тому, щоб допомогти дитині побачити зв'язок як позитивного в людині (чесність, доброта, чуйність, допомога тощо), так і негативного. Це навчить її аналізувати та виправляти помилки, коригувати свою поведінку. Розмовляючи про чесність, доречно, наприклад, з'ясувати, чому люди говорять неправду (бояться покарання, хочуть здаватися кращими, ніж вони є насправді, прагнуть отримати те, чого не

заробили). Діти мають зрозуміти, що у правди є вороги – страх, заздрість, жадібність, усвідомити зв'язок категорій моралі з реальним життям і переконатися в доцільності правильних моделей поведінки. В такий спосіб вони розширяють і поглиблюють свої знання про сутність і особливості людських взаємин, зможуть проаналізувати їх на основі власного сприйняття.

Зазначимо, що чесність і правдивість характеризують людину з позицій високих моральних чеснот. Тому в старшому дошкільному віці особливу увагу слід звернути на виховання чесності, правдивості, з якими тісно пов'язане вміння дотримуватися своїх обіцянок, доводити до кінця розпочату справу, виконувати її вчасно й сумлінно, бути відповідальним за свої дії і вчинки, мати власні переконання та відстоювати їх.

При цьому дієвість виховання чесності в дітей залежить від добору засобів, що стали б спонукати до розвитку внутрішньої позиції дошкільника. Чільне місце серед них посідає народна казка, яка є найцікавішим, найдоступнішим і ефективним джерелом здобуття моральних знань для дітей старшого дошкільного віку, що пояснюється їхніми віковими психологічними властивостями.

Через казку найкраще пояснити дитині основні поняття моральності – «добро» і «зло». Існує чіткий поділ казкових героїв на хороших або поганих. Найчастіше дитина ототожнює себе з позитивним героєм. Моральні поняття, яскраво представлені в образах героїв, закріплюються в реальному житті та взаєминах із близькими людьми. Як правило, лиходії в казках завжди покарані, тому єдиний спосіб уникнути покарання – не бути лиходієм. Для того, щоб казка стала ефективним засобом морального виховання дітей старшого дошкільного віку, доцільно:

- 1) використовувати казки у процесі спілкування з дітьми в різних видах діяльності;
- 2) у процесі роботи з казкою спиратись на наочність;
- 3) дотримуватись системи добору казок: на початковому етапі – короткі казки, уривки з казок про певні моральні якості; надалі – казки більш складного морального змісту, що показують не окрему рису чи якість, а певний характер героя, його типаж;

- 4) підкріплювати отримані знання, уміння та навички читанням казок вдома[1].

Методика використання казок у процесі морального виховання дітей старшого дошкільного віку реалізується в єдності трьох напрямів: робота з дітьми, робота з вихователями та батьками, що забезпечує повноцінний розвиток моральної свідомості дитини.

У роботі над казкою вихователі широко послуговуються такими методами, як: приклад головного героя, наслідування хорошої поведінки головного героя, спільна гра (розігрування позитивних ролей головних героїв казки) тощо.

Доцільний добір казок виявляється в яскраво вираженому виховному спрямуванні, відповідності тем, образів, ідей віковим особливостям дітей, поєднанні словесного матеріалу з елементами гри та самостійної дитячої творчості.

Народні казки допомагають сформувати в дітей моральну свідомість. У казках відображені усвідомлені й неусвідомлені життєві проблеми, а також показаний спосіб їх вирішення. Мова казки доступна дитині, вона проста й водночас загадкова. Казка сприяє розвитку уяви, що необхідно для подолання дитиною власних негараздів. Стиль казки зрозумілий дитині. Дошкільник ще не вміє мислити логічно, тому казка ніколи не обтяжує логічними роздумами. Дитина не любить настанов, і казка не вчить її напряму. Казка пропонує дитині образи, якими вона насолоджується, непомітно для себе засвоюючи життєво важливу інформацію. У ній всі герої мають чітку моральну позицію, що допомагає дитині розібратися з моральними дилемами.

Під впливом казок у дошкільників виникають різноманітні почуття та переживання. Казки мають надзвичайну емоційну силу впливу на дітей, несуть у собі позитивний емоційний заряд, здатний викликати позитивні емоції. Захоплюючий зміст казки, самобутність дійових осіб, поєднання фантастики з реальністю, експресивність мовлення мають великий емоційний вплив на дітей. Казка зачаровує дитину образністю рідного слова, його красою, колоритністю персонажів, особливостями їх характеру, багатством природи. Вона сприяє формуванню у дитини чітких морально-філософських, гуманістичних уявлень про навколишній світ, про перемогу добра над злом, торжество справедливості. Вчинки героїв, їхні пригоди викликають співчуття дитини, співпереживання. Дошкільники розуміють, що зло завжди повертається до того, хто його скоїв, а за добрі вчинки неодмінно віддячують добром.

Як зазначає О. Запорожець, дітей не задовольняє невизначеність ситуації, коли не відомо, хто «хороший», а хто «поганий». Вони намагаються одразу виділити позитивних героїв, приймають їх позицію, негативно ставляться до всіх, хто їм заважає. Іноді навіть неживі предмети піддаються суворій критиці, якщо дитина не знаходить, кого можна звинуватити в тому, що трапилося. Казка не пропускає і не прощає своїм героям дій, які не відповідають їхньому образу. Нескладна характеристика позитивних і негативних героїв допомагає дітям розібратися в їхній поведінці, визначити своє ставлення до них, дати адекватну оцінку вчинкам[3].

На прикладах казкових героїв діти вчать оцінювати свої дії та дії інших, порівнюють себе з казковими героями, радіють непереможній силі Івана-Побивана, переживають за долю Івасика-Телесика, Котигорошка. Позитивний герой казки завжди працьовитий, чесний, справедливий, мужній, шанує старших, дослухається до їхніх порад, долає перешкоди, досягає поставленої мети, виступає носієм народної моралі. Якщо ж виявляє непослух, потрапляє в складні ситуації і долає надзвичайно багато труднощів.

Дієвість казки в педагогічній роботі з дітьми визначається тим, що в процесі роботи над нею дитина спостерігає різні варіанти взаємовідносин між героями. У дошкільника добре розвинутий механізм ідентифікації – процес емоційного об'єднання себе з іншою людиною, персонажем і засвоєння його норм, цінностей, зразків як своїх. Тому, сприймаючи казку, дитина, з одного боку, порівнює себе із казковим героєм. З іншого боку, засобом ненав'язливих казкових образів дитині пропонуються виходи з різних складних ситуацій, шляхи розв'язання виникаючих конфліктів, позитивна підтримка її можливостей та віри в свої сили. При цьому дитина ототожнює себе з позитивним героєм. Відбувається це не тому, що дошкільник уміє всебічно аналізувати людські стосунки, а тому, що позиція героя привабливіша порівняно з іншими персонажами. Це дозволяє дитині засвоювати правильні

моральні норми та цінності, зрозуміти різницю між добром і злом, вибудувати стратегію власної поведінки відповідно до засвоєних через казки типів взаємодії між героєм та іншими персонажами.

Насамкінець зазначимо, що виховання в дошкільників моральних якостей буде найбільш ефективним за умови використання народної казки як педагогічного ресурсу.

#### Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ: Вища школа, 2002. 408 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / ред. В. В. Давыдов. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
3. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения. Избранные психологические труды. Москва: Просвещение, 2011. 66 с.  
Косенко Ю.М. Загальна педагогіка: навч. посіб. Маріуполь: ТОВ «Друк

### ПРО ЗМІСТ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

*Власюк Ю.П., здобувач вищої освіти*

*Шутяк В.Г., к.п.н, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Зміст освіти – один з найважливіших компонентів процесу навчання. Завдяки освіті підростаюче покоління повинно навчитися творчо і критично мислити, самостійно поповнювати свої знання. Зміст освіти не може бути стабільним упродовж багатьох років. Він постійно змінюється і оновлюється залежно від рівня розвитку науки та економіки, соціального замовлення для системи народної освіти. Зміст освіти має відповідати віковим особливостям учнів та їх пізнавальним можливостям, розвивати пізнавальні здібності, привчати до аналізу та синтезу, узагальнення і систематизації, абстрагування і конкретизації. Для кращого засвоєння навчального матеріалу в програмі повинні бути установлені чіткі міжпредметні зв'язки, які давали б можливість визначити ті знання й уміння, на які потрібно спиратися при вивченні нового матеріалу [4, с.35].

Усі функції змісту початкового навчання відображено у програмах з кожного предмету, які змінюються відповідно до нових вимог, методичних рекомендацій, що ґрунтуються на вивченні та узагальненні передового педагогічного досвіду. Саме тому вважаємо за доцільне здійснити порівняльний аналіз змісту освітніх програм з трудового навчання і технологічної освітньої галузі.

Відповідно до програми з трудового навчання навчальний матеріал диференційовано за видами діяльності учнів (згинання, складання, різання, ліплення) та конструкційними матеріалами (папір, картон, пластилін, природні й штучні матеріали), який ускладнюється в кожному класі [4, с.36].

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688) [1], розроблено навчальну програму для загальноосвітніх навчальних закладів (1-4 класи) з технологічної освітньої галузі.

Листом Міністерства освіти і науки України від 10.06.2019 р. №1/9-365 [2] рекомендовано перелік навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників для використання у початкових класах закладів загальної середньої освіти з навчанням українською мовою у 2019-2020 н.р. Запропоновано до використання у освітньому процесі початкової школи такі освітні програми: Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. та Шияна Р.Б. 1-2 клас; 3- 4 клас [3].

На відміну від програми з трудового навчання, затвердженої Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України у 2012 р., у програмі з технологічної освітньої галузі (2019 р.) не передбачена орієнтовна сітка розподілу навчальних годин за темами програмного матеріалу; їх вчитель розподіляє самостійно з урахуванням матеріально-технічного забезпечення, бажання учнів та традицій регіону.

Враховуючи інтегрований характер компетентностей, у процесі реалізації Типової освітньої програми рекомендується використовувати внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки, які сприяють цілісності результатів початкової освіти та переносу умінь у нові ситуації.

Метою технологічної освітньої галузі є формування в учнів здатності до зміни навколишнього світу засобами сучасних технологій без шкоди для середовища, до використання технологій для власної самореалізації, культурного й національного самовияву.

Відповідно до окресленої мети, головними завданнями технологічної освітньої галузі у початковій школі є: залучення учнів до різних видів діяльності, формування вмінь для створення виробу від творчого задуму до його втілення в готовий результат; формування в учнів культури праці та побуту, навичок раціонального ведення домашнього господарства, задоволення власних потреб та потреб інших, відповідальності за результати власної діяльності; формування вмінь ефективно використовувати природні матеріали з турботою про навколишнє середовище; створення умов для практичного і творчого застосування традицій і сучасних ремесел.

Зміст технологічної освітньої галузі в початкових класах структурується за такими змістовими лініями: «Технічна творчість і техніка», «Світ технологій», «Світ ремесел», «Побут». Змістові лінії, які систематизують очікувані результати навчання, спрямовані на формування ключових компетентностей учнів.

У процесі реалізації програмних вимог слід пам'ятати, що значення технологічної освіти зростає лише тоді, коли кожен учитель практично дотримуватиметься принципів розвивального навчання. Під час підготовки до кожного уроку потрібно чітко визначати, що нового дізнаються учні, наскільки вони можуть збагатитися інтелектуально, якими новими рисами оволодіють, які вміння буде сформовано, зокрема загальнонавчальні й загальнонавчальні.

Таким чином, технологічна освітня галузь у початковій школі створює базу для успішного опанування учнями основної школи технологій та здобуття професійної освіти. Вона є першою сходинкою до вибору майбутньої професії.

#### Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF/print> (дата звернення 03.05.2020).

2. Лист МОН № 1/11-5966 від 01.07.2019 щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2019/2020 навчальному році. URL: [https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/2019\\_mon\\_metodychni\\_rekomendaciyi\\_27-06.pdf](https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/2019_mon_metodychni_rekomendaciyi_27-06.pdf) (дата звернення 04.05.2020).

3. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас, затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> (дата звернення 04.05.2020).

4. Шутяк В.Г. Про зміст трудового навчання в початкових класах / В.Г.Шутяк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 5 (48), 2012. – С.34-39.

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Вознюк Катерина Юріївна, здобувачка вищої освіти*

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

Динамічний розвиток сучасних суспільних трансформаційних змін детермінує інноваційні процеси в освітніх закладах, скеровуючи їх у напрямку підготовки фахівців, які здатні приймати нестандартні рішення і нести відповідальність за них, бути конкурентоздатними на ринку праці і грамотно вибудовувати траєкторію власного професійного розвитку. Разом із тим, вузькопрофільна підготовка фахівців, що домінує в українському освітньому просторі, перешкоджає адаптації і самореалізації випускників педагогічних закладів вищої освіти до умов життя в сучасній європейській спільноті.

Ключовою складовою вищої педагогічної освіти є її освітня спрямованість, що відображено у змісті освітньої програми у вигляді певного набору дисциплін. У результаті професійної підготовки студент повинен бути віднесений до певної кваліфікаційної категорії, що відобразить ступінь опанування ним професії за обраною спеціальністю. У сучасний період ведуться активні пошуки, спрямовані на шляхи посилення професійної складової.

Щодо професійних вимог до майбутніх учителів початкової школи, то їх варто об'єднати у три взаємопов'язані комплекси: 1) загальногромадянські якості; 2) якості, які визначають специфіку професії педагога; 3) спеціальні знання, уміння та навички, необхідні для реалізації анімаційної діяльності.

Як бачимо, професійна готовність майбутніх педагогів до анімаційної діяльності як складової професійно-педагогічної діяльності – це складне структурне утворення, центральним ядром якого виступають позитивні установки, мотиви та освоєння цінностей учительської професії.

У наукових працях В. Приходька вперше актуалізується проблема «анімація підготовки майбутніх учителів», де анімація визначається як свідомою діяльністю, спрямована на розвиток і зміни соціального спілкування людей, громадських структур та вдосконалення умов для реалізації потенціалу різнобічних людських можливостей [3]. Анімація розглядається як складова частина всієї соціальної та педагогічної діяльності, як нова соціальна професія, що включає всю проблематику вільного часу, а також проблеми молодіжного руху, скерованого на створення автономних молодіжних будинків або центрів [2, с. 230].

Формування готовності до анімаційної діяльності в майбутнього вчителя початкової школи, на наш погляд, можливе в умовах нової парадигми навчання, спрямованої на педагогічну підтримку студента. При цьому зауважимо, що важливою умовою успішної реалізації парадигми педагогічної підтримки є наявність у педагога гуманістичної позиції, що проявляється в побудові відкритих, партнерських відносин, формування довіри, що є передумовою для анімаційної діяльності.

Під готовністю майбутніх педагогів до анімаційної діяльності ми розуміємо стан особистості, який активізує його діяльність, дає можливість самостійно приймати рішення і проявляється у здатності до репродуктивної реалізації дій, що спираються на знання, уміння й досвід. Сутність цієї готовності полягає в тому, що вона дає можливість знаходити оптимальні рішення в залежності від педагогічних ситуацій, відповідно до цілей і завдань діяльності.

У свою чергу, професійна готовність майбутнього педагога до анімаційної діяльності може розглядатись як стійка інтегративна особистісна якість, що характеризується усвідомленням



необхідності і стійким бажанням реалізовувати анімаційну діяльність, наявністю теоретичних знань і відповідних практичних умінь.

З педагогічних позицій готовність до анімаційної діяльності можна розглядати як сукупність властивостей та якостей особистості, соціального досвіду та здібностей, що набувають студенти у процесі навчання та життєдіяльності в соціокультурному середовищі освітнього закладу. Найбільш значимими якостями особистості, що забезпечують готовність до анімаційної діяльності, на наш погляд, є: висока соціальна відповідальність, ініціативність, самостійність. Відповідно, складовими готовності майбутніх учителів початкової школи до анімаційної діяльності можна вважати такі: 1) позитивне ставлення до анімаційної діяльності; 2) адекватні діяльності риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; 3) необхідні знання, уміння та навички; 4) стійкі, професійно значимі особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційно-вольових процесів.

Структура професійної готовності майбутнього педагога до анімаційної діяльності може бути представлена такими складовими: 1) мотиваційно-ціннісними (сукупність мотивів і суб'єктивних характеристик майбутнього педагога, важливих для здійснення анімаційної діяльності); 2) науково-теоретичними (сукупність знань, що необхідні для реалізації ідей педагогічної анімації); 3) діяльнісно-практичними (сукупність умінь і навичок практичного розв'язання завдань в анімаційній діяльності).

Процес формування готовності до анімаційної діяльності в майбутніх учителів початкової школи буде ефективним, якщо в ході нього студенти отримають можливість не лише набути необхідні знання та вміння, але й особистісно значимий досвід анімаційної діяльності.

Уважаємо за необхідне більш детально зупинитися на таких компонентах готовності майбутніх педагогів до анімаційної діяльності: професійно-інтелектуальний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний та комунікативний.

У межах професійно-інтелектуального компоненту формуються: загальні та професійні знання; уміння та навички анімаційної діяльності, професійно-творчі здібності; уміння орієнтуватись у загальнонауковій та професійно значимій інформації, планувати, коригувати, здійснювати свою діяльність, об'єктивно оцінювати отримані результати. У межах мотиваційно-ціннісного компоненту формується ціннісно-смілова складова готовності майбутніх педагогів до анімаційної діяльності, що проявляється в наявності мотивів досягнення професійного успіху, ціннісного відношення до анімаційної діяльності, адекватної професійної самооцінки, наявності близької та далекої професійно-особистісної перспективи. У межах операційно-діяльнісного компоненту формуються практичні вміння та навички анімаційної діяльності, набувається її позитивний досвід. У межах останнього компоненту – комунікативного формується і розвивається здатність і готовність до продуктивної міжособистісної взаємодії в ході анімаційної діяльності.

На першому (орієнтувально-адаптаційному) етапі відбувається формування систем уявлень про анімаційну діяльність, де необхідно допомогти студентам обрати обґрунтоване рішення щодо усвідомлення важливості анімаційної діяльності, створити умови для успішної їх адаптації до освітнього середовища навчального закладу. Для цього розроблено відповідний спецкурс із використанням методів анімації: (викладачі закладів вищої освіти організують лекторії та бесіди, методичні об'єднання).

На другому (формульовальному) етапі необхідно сформувати мотиви, що забезпечують високий рівень у процесі опанування анімаційною діяльністю, закласти основи анімаційної компетентності. Основні показники готовності майбутніх педагогів до анімаційної діяльності формуються саме на цьому етапі. Провідною умовою є створення ситуацій успіху в основних видах анімаційної діяльності.

На завершальному (реалізуючому) етапі необхідно створити умови для професійної самореалізації майбутніх педагогів, закріплення та вдосконалення сформованих професійних умінь і навичок в умовах реальних педагогічних ситуацій. Педагогічний успіх визначатиметься від рівня організації виробничої практики. На цьому етапі формуються базові професійні вміння та навички.

Отримані теоретичні рекомендації лягли в основу розробленої моделі і включають такі етапи: орієнтувальний, адаптаційний, формульовальний і реалізуючий. Динаміка професійної готовності майбутніх педагогів до анімаційної діяльності визначається за допомогою критеріально-оціночної матриці (розроблена система критеріїв і показників), що дозволяє виявити рівні готовності майбутніх педагогів до анімаційної діяльності.

Наявність або відсутність тих чи інших показників із окреслених компонентів дозволяє визначити рівень готовності студентів до анімаційної діяльності: низький (фрагментарний), середній (ситуативний) та високий (стійкий). Так, фрагментарний рівень характеризується недостатньою сформованістю основних показників за всіма компонентами анімаційної діяльності і проявляється в невмінні студентів її реалізовувати в педагогічних ситуаціях (анімаційних проєктах). Ситуативний рівень передбачає мінімальний, але недостатньо стійкий рівень сформованості всіх основних показників і проявляється в умінні студента організувати педагогічні ситуації (анімаційні проєкти) за традиційними схемами під керівництвом досвідченого педагога. Стійкий рівень базується на сформованості всіх показників, демонструє самостійність і творчий підхід до реалізації педагогічних завдань.

Професійне становлення майбутнього педагога пов'язане з професійним ростом, що зумовлюється як багатоплановий процес розвитку професійної компетентності. Педагогічна діагностика дозволяє розпізнавати професійно значимі якості майбутнього педагога, рівні його потенціалу, професійної компетентності і сформованості готовності до анімаційної діяльності.

Отже, однією з необхідних умов, що забезпечує якість формування готовності майбутніх педагогів до анімаційної діяльності є, насамперед, особистість майбутнього педагога, його мотивація на професійний розвиток, його професійна компетентність, розвиток останньої – провідна умова забезпечення якості професійної освіти.

#### Список використаних джерел

1. Джури́нский А. Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития: Уч. пос. [для студ. пед. ин-тов] Москва: Просвещение, 1993. С. 103–109.
2. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка. *Соціальна робота : навч. посібн.* Київ: ІЗМН, 1997. С. 230–232.
3. Приходько В. П. Анімація підготовки майбутніх учителів до превентивного виховання учнів у неблагополучних сім'ях. *Вісник Запорізького державного університету.* 2002. № 1. С. 53–59.
4. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : Уч пос. Санкт-Петербург. 2004. С. 15–20.
5. Ярошенко Н. Н. Социально-культурная анимация : уч. пос. Москва

### ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ

*Воро́біюва Вікторія Олексі́вна, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Федорова Н. В., Кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і психології  
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.)  
Рівненський державний гуманітарний університет*

У зв'язку зі збільшенням кількості дітей із порушеннями мовлення, в тому числі із загальним недорозвиненням мовленням, все більше стає помітно, як важко цим дітям пристосуватись до соціуму, навчитись взаємодіяти з іншими дітьми, з педагогами, що підтверджує актуальність даного дослідження.

У наш час в освітніх закладах перебуває велика кількість дітей із ЗНМ, в яких присутні вторинні порушення в пізнавальній діяльності, емоційно-вольовій сфері, у поведінці. Проте, найчастіше у таких дітей спостерігаються в першу чергу порушення соціалізації та спілкування. Діти з ЗНМ перебуваючи в інклюзивному середовищі, у навчально-реабілітаційному центрі, чи у загальноосвітньому навчальному закладі, знаходяться там на самоті. Часто усвідомлюючи власні особливості вони не бажають входити у колектив, розуміючи що з ними щось «не так», вони «не такі» як інші діти, вони виглядають по-іншому, їм потрібно більше часу для засвоєння матеріалу, а їх мовлення виділяється серед однолітків [4, с. 3].

Проте, кожна дитина є особливою, у кожній дитини є певний ресурс, завдяки якому логопед, психолог та інші фахівці зможуть допомогти їй соціалізуватись та навчать її спілкуватись і взаємодіяти з іншими дітьми. Педагог має виступати прикладом для наслідування серед дітей, бути зразком мовленнєвої діяльності та поведінки. Також потрібно пам'ятати й про невід'ємну роль батьків у корекційно-виховній роботі із дитиною з ЗНМ. Слід залучати батьків у активний корекційний процес, адже робота батьків є запорукою успішної та ефективної соціалізації та комунікації їх дітей.

Для ефективного навчання та виховання дітей із ЗНМ, необхідно виділити психологічні особливості соціалізації та спілкування даної групи дітей. Некомпетентність педагогів та батьків стосовно особливостей дитини, утруднює у неї розвиток процесів соціалізації та комунікації, що в подальшому може призвести до соціальної дезадаптації, замкненості в собі, небажання розповідати про свої проблеми, підвищення рівня тривожності та зниження самооцінки. Дуже важливо вчасно попередити початок процесу дезадаптації дитини, навчити її комунікувати та зав'язувати дружні стосунки з іншими дітьми [1, с. 78].

Ефективність корекції процесів соціалізації та спілкування дітей із ЗНМ, визначається, в першу чергу, ступенем результативності логопедичної роботи над усіма сферами мовленнєвої діяльності: лексикою, граматику, звуковимовою, фонетико-фонематичними процесами та зв'язним мовленням. Проте, вже в процесі проведення логопедичних занять необхідно пропрацювати і спілкування дитини, і працювати над її соціалізацією.

Пріоритетні завдання логопедичної корекції:

- розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письма);
- формування фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін мови, зі зв'язного мовлення;
- формування комунікативних умінь;
- розвиток мовленнєвої, загальної та дрібної моторики;
- вироблення навичок свідомого сприймання та розуміння зверненого мовлення;
- розвиток просодики (темп, ритм, тембр, сила голосу, інтонування, емоційність тощо);
- розвиток психічних процесів (увага, пам'ять, мислення, уява тощо);
- подолання порушень усного і писемного мовлення [2, с. 13].

Основною формою роботи з метою активізації мовленнєвої комунікації є гра, як провідний вид діяльності дитини дошкільного віку із ЗНМ. Важливо, створити емоційно насичену ситуацію, в якій дитина змогла би проявити всі свої здібності. Розвиток комунікативних навичок однозначно повинен відбуватись в процесі соціалізації, і навпаки, соціалізація відбувається в результаті мовленнєвої взаємодії дитини з оточенням [3, с. 92].

Отже, у дітей дошкільного віку із ЗНМ наявні особливості процесу соціалізації та спілкування. Через те, що у дитини є порушення мовлення, а саме збіднений словник, недотримання граматичних норм мови, порушення звуковимови, фонетико-фонематичних процесів та зв'язного мовлення, налагодження стосунків у дитячому

колективі, обмін інформацією відбувається неповною мірою. Тому для таких дітей є важливо проводити логопедичні заняття. Особливості комунікативної діяльності прийоми й методи корекційної роботи визначаються характером мовного порушення. Діти даної категорії вимагають іншого підходу при корекції мовних порушень, враховуючи проблеми в комунікативній сфері. Тому в корекційній роботі повинна враховуватися специфіка роботи з дітьми цієї категорії.

#### Список використаних джерел

1. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника: Науково-методичний посібник / Т. О. Піроженко. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 156с.
2. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К. : Освіта України, 2011. – 292 с.
3. Трофименко Л. І. Мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ / Л. І. Трофименко. – Київ: Актуальна освіта, 2013. – 108 с.
4. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ / Л. І. Трофименко. – Київ: Актуальна освіта, 2013. – 108с.

### ВИХОВАННЯ ВЗАЄМОДОПОМОГИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СПІЛЬНОЇ ПРАЦІ

*Гайдай О., здобувач другого(магістерського) рівня вищої освіти*

*Руденко Н.М., канд. психол. наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І.Поніманської*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

У педагогічній науці та практиці суспільного дошкільного виховання великого значення надається організації спільної діяльності дітей як важливому засобу формування в них початків колективістських взаємин, які є метою і водночас умовою виховання підрастаючого покоління.

Однією з найбільш насичених та продуктивних форм стосунків між людьми є стосунки між однолітками. Дослідження (А. Богуш, Л. Виготський, Н. Гавриш та ін.) свідчать, що стосунки однолітків формуються і розвиваються лише у процесі спільної діяльності. Якщо мета спільної діяльності виявляється соціально-значущою для всіх учасників дитячої групи, то взаємини однолітків здебільшого будуються на принципах взаємодопомоги та «співучасті». Отже, спільна діяльність формує дитячі міжособистісні стосунки та є організованою формою дитячої активності, що спрямована на відтворення ними соціального досвіду.

Спостереження показують, що залучення дитини до роботи разом з ровесниками допомагає їй відчуті й зрозуміти необхідність виконувати загальноприйнятні норми та правила взаємодії, формує вміння підпорядковувати свої особисті цілі й наміри груповим заради успіху загальної справи. Правильно організована спільна діяльність дітей сприяє тому, що вони поступово навчаються поважати товаришів, розуміти їхні бажання, інтереси, вболівати не лише за свою частку праці, а й за роботу своїх товаришів та її кінцевий результат. Під час виконання колективних або групових завдань у дитини часто виникає потреба поділитися з товаришем власним задумом, досвідом, умінням. Спільні переживання радощів успіху або смутку з приводу тимчасових невдач зближують дітей, згуртовують їх навколо єдиної мети. Емоційне піднесення сприяє розвиткові дружніх взаємин не лише в колективній діяльності, а й у повсякденному спілкуванні, вихованню дружніх відносин. Проте було б неправильно вважати, що залучення дітей до спільної діяльності само, по собі забезпечує виникнення позитивних взаємин між ними, формування у них колективістських почуттів [1].

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти залишається актуальною проблема залучення дітей до посильної трудової діяльності. Трудове виховання розглядається як засіб всебічного розвитку дітей і передбачає формування позитивного ставлення до праці, бажання і вміння систематично виконувати посильні трудові обов'язки, робити корисне для оточуючих, самостійно об'єднуватись для спільної праці. Дитина набуває у цей час перші уявлення про працю дорослих, у неї формуються початкові трудові навички і вміння, виникає бажання працювати, а з часом звичка й потреба в праці. Спільна з іншими дітьми праця безумовно повинна приносити дітям радість і задоволення й поступово перетворюватися на потребу, але в той же час Є. Водовозова стверджує, що в трудовій діяльності не можна говорити про самостійність та цілеспрямованість дитини як про сформовані якості. Праця повинна відповідати природній дитячій активності, сприяти розвитку самостійності, ініціативи, творчості, вільному формуванню цілісної гармонійної особистості. Вона розвиває інтелект, бо кожне конкретне трудове завдання, викликане безпосереднім бажанням дитини – інтересом, цікавістю до чогось, спочатку потребує усвідомлення того, як саме треба його виконати, як користуватися різноманітним матеріалом. Здійснюючи ту чи іншу трудову операцію, діти передбачають результат своєї діяльності, отримують задоволення від досягнутого (З. Борисова, Т. Введенська).

Під спільною трудовою діяльністю дітей дошкільного віку розуміють організацію вихователем усіх дітей на виконання одного загального завдання, однієї загальної справи. Слід відмітити, що хоча спільна діяльність дошкільників, особливо старших, і спрямована на досягнення певного результату роботи, однак головною її метою – засвоєння дітьми правил взаємодії з ровесниками, вправління у позитивних формах спілкування з товаришами і турботливому ставленні до них.

Значення спільної продуктивної праці для виховання дітей навіть важко переоцінити. Така праця є дуже корисною для виховання моральних якостей, дає змогу дитині відчуті себе частиною колективу, забезпечує готовність дітей до взаємодії у системі «дитина – діти». Її результатом є досягнення не однієї дитини, а колективу учасників загальної справи. І від того наскільки якісно буде виконана робота кожного учасника трудового процесу, залежатиме кінцевий результат.

Спільна праця привчає дітей до роботи разом, об'єднує, виховує в них бажання виконати доручену справу, допомагати один одному. Саме спільна праця здатна згуртувати дітей, прищепити їм такі моральні якості як взаємодопомога, відповідальність, співпереживання тощо. Можна сказати, що спільна праця – це школа для формування колективних взаємин, виховання товарищескості, відповідальності за доручену справу [2].

Спільна праця – складний різновид колективної діяльності, що передбачає досягнення спільного результату шляхом виконання послідовних трудових дій над певним об'єктом, який переходить від одного учасника трудового процесу до іншого. Всі трудові дії при цьому мають певну завершеність. Спільна праця тільки тоді позитивно впливає на дітей, коли вихователь створює для цього відповідні умови, попередньо готує дошкільників до неї. Спільній праці дітей, як правило, передують групові заняття, на яких вихователь знайомить дітей з трудовими завданнями, правилами їх виконання, розподілом обов'язків між дітьми.

Найбільш складна форма організації дитячої праці це – взаємодіюча праця, коли діти розподіляють обов'язки, допомагають одне одному, оцінюють свою роботу і роботу товаришів, відчують корисність своєї праці, отримують почуття задоволення від неї.

Спільна праця виступає засобом виховання взаємодопомоги як почуття колективізму, впевненості у собі і у товаришах. Кінцевий результат спільної діяльності є результатом дії кожної дитини. Така форма організації праці викликає у дітей переживання, спрямовані на досягнення власного успіху в ній, а також необхідності обов'язкового узгодження дії, орієнтацію на партнера, а отже, і врахування його інтересів і можливостей. Взаємодія у спільній праці активізує у дітей прагнення досягнути колективного успіху і підвищує зацікавленість в успіху товариша.

Організуючи спільну трудову діяльність, вихователь спонукає дитину до прояву ініціативи, самостійності, прагнення до співпраці з іншими дітьми. Взаємодопомога в процесі спільної праці старших дошкільників розглядається як почуття залежності, що переживається дитиною, відповідальності перед вихователем та однолітками за спільну дію та кінцевий результат. Виховний ефект взаємин у колективній діяльності зумовлюється насамперед тим, що вони задовольняють важливі соціальні потреби дитини. Щоб вступити у спілкування для обговорення спільного завдання або у процесі його виконання, кожен повинен діяти на основі правил, прийнятих у колективі. Звідси виходить, що потреба спілкуватися з однолітками – важливий чинник засвоєння моральних норм.

Взаємодопомогу можна трактувати як процес, спрямований на вміння емпатійно сприймати проблеми, думки, позиції іншої людини і готовність діяти разом, допомагати задля досягнення певної мети.

Педагоги і психологи стверджують, що взаємодопомога формується вже у дошкільні роки, тоді, коли дитина починає впорядковувати свою поведінку під безпосереднім впливом дорослих і соціального оточення (З. Борисова, Р. Буре, Я. Неверович, В. Шур, С. Якобсон та ін.). Спільна праця виступає засобом виховання взаємодопомоги як почуття колективізму, впевненості у собі і у товаришах. Кінцевий результат спільної діяльності є результатом дії кожної дитини. Така форма організації праці викликає у дітей переживання, спрямовані на досягнення власного успіху в ній, а також необхідності обов'язкового узгодження дії, орієнтацію на партнера, а отже, і врахування його інтересів і можливостей. Взаємодія у спільній праці активізує у дітей прагнення досягнути колективного успіху і підвищує зацікавленість в успіху товариша.

Взаємодопомога – це обов'язкова допомога, що надається один одному, взаємно. Очевидно, що суттєвого значення у вихованні взаємодопомоги набуває характер взаємин між дітьми, а також між дорослим та дитиною. Організуючи спільну трудову діяльність, вихователь спонукає дитину до прояву ініціативи, самостійності, прагнення до співпраці з іншими дітьми. Взаємодопомога в процесі спільної праці старших дошкільників розглядається як почуття залежності, що переживається дитиною, відповідальності перед вихователем та однолітками за спільну дію та кінцевий результат. Виховний ефект взаємин у колективній діяльності зумовлюється насамперед тим, що вони задовольняють важливі соціальні потреби дитини. Щоб вступити у спілкування для обговорення спільного завдання або у процесі його виконання, кожен повинен діяти на основі правил, прийнятих у колективі. Звідси виходить, що потреба спілкуватися з однолітками – важливий чинник засвоєння моральних норм [4].

Взаємодопомога в процесі спільної праці старших дошкільників розглядається як почуття залежності, що переживається дитиною, відповідальності перед вихователем та однолітками за спільну дію та кінцевий результат. Виховний ефект взаємин у колективній діяльності зумовлюється насамперед тим, що вони задовольняють важливі соціальні потреби дитини. Щоб вступити у спілкування для обговорення спільного завдання або у процесі його виконання, кожен повинен діяти на основі правил, прийнятих у колективі. Звідси виходить, що потреба спілкуватися з однолітками – важливий чинник засвоєння моральних норм.

Виховне значення організації систематичної участі старших дошкільників у суспільно корисній праці зумовлюється віковими можливостями дітей. Зростає самостійність, прагнення до активних дій, які дають змогу проявити її, посилюють емоційний компонент у засвоєнні моральних норм. Слід брати до уваги і те, що взаємини дітей значним чином залежать від мотивів спільної діяльності.

Спільна діяльність породжує між учасниками різні типи взаємин залежно від того, наскільки правильно її організовує педагог: взаємини дружньої взаємодопомоги, для яких характерне справжнє співробітництво, бажання допомогти товаришеві, якщо в цьому є потреба; взаємини партнерства, які характеризуються формальним співробітництвом, що ґрунтується на розподілі праці та додержанні законів рівності для досягнення спільної мети; взаємини співіснування, сусідства, для яких характерне вболівання кожного учасника за успіх власної частини роботи при відсутності будь-якої турботи про спільний успіх [3].

Спільна праця дітей являє собою найскладнішу форму їх об'єднання, тому організація цієї праці рекомендована тільки у старших групах ЗДО на етапі, коли діти вже мають достатні трудові навички й уміння. Важлива особливість оволодіння моральними нормами у спільній праці – те, що у вигляді конкретних правил і практичних дій вони втрачають просто наказове значення. Виконання їх стає обов'язковим, оскільки без цього неможлива успішна діяльність і досягнення позитивного результату.

Слід наголосити, що хоча спільна діяльність дошкільників, особливо старших, і спрямована на досягнення певного результату роботи, однак головна її мета – засвоєння дітьми правил взаємодії з ровесником, вправлення у позитивних формах спілкування з товаришами і турботливого ставленні до них. Значення спільної праці для виховання дітей навіть важко переоцінити, адже вміння правильно поводитися під час організації спільної діяльності та в її процесі вкрай необхідне маленькій людині для майбутньої участі в житті шкільного колективу, у громадській діяльності й водночас для формування моральних рис особистості дитини.

Отже, проаналізована на основі додержання моральних норм спільна праця дітей, а також взаємодопомога у цій праці виступає не лише важливим засобом трудового виховання, а й першою школою моральності.

#### Список використаних джерел

1. Виховання дошкільників праці/ Ред. З. Н. Борисова, Г. В. Беленька, М. А. Машовець, Н. М. Кот. Київ: Віпол, 2002. 112с.
2. Кононко Е. Л. Трудове виховання дітей в семье. Київ: Рад. Школа, 1988. 201 с.
3. Павленчик В. О. Співробітництво однолітками. Аналіз результатів роботи педагога. *Дошкільне виховання*. 2000. № 3. С. 3-4.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Навчальний посібник. Київ: Академ видав, 2015. 456с.

### ОРГАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ З ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Гетьман І. А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

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

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Одна з проблем, яка виникла через спрямованість освіти тільки на накопичення знань та інформації – втрата духовності. Тому освіта ХХІ століття має бути спрямована на задоволення потреб вищого рівня, потреб людського духу. Вона повинна розвивати і виховувати почуття цінностей, які мають загальнолюдський характер. І це в першу чергу стосується етичного і естетичного виховання особистості, основи якого закладаються саме в сім'ї.

Історія розвитку педагогічної думки свідчить про те, що проблеми естетичного виховання були актуальними завжди. Вони хвилювали науковців минулого, не втратили своєї значущості і на сучасному етапі розвитку суспільства. З рівнем естетичного вихованості дослідники пов'язують міцність здійснюваних реформ, прогресивний характер розвитку держави. Саме ця обставина є показником актуальності проблеми естетичного виховання.

Сім'я і заклад дошкільної освіти (ЗДО) – два важливих інститути соціалізації дітей. Сучасний заклад дошкільної освіти приділяє особливу увагу формуванню потенційно розвиненої особистості і здібностей кожної дитини [3, с.11]. Але якби не були методики естетичного виховання, що застосовує педагогічний колектив в закладі дошкільної освіти, сім'я вважалась основним фактором формування особистості дитини [6, с.15]. Сімейні цінності і традиції, духовна культура є основою становлення особистості. Але в ХХІ столітті батьки часто не можуть знайти вільного часу вдома на спілкування з дітьми, оскільки робота стала важливішою. Багато хто думає, що без їх участі дитина отримає достатньо знань і умінь в ЗДО, однак необхідно активно залучати батьків до освіти. Труднощі, пов'язані з організацією взаємодії, виникають і у батьків і у педагогів. Причинами, як правило, можуть служити: незнання сучасних методик вивчення сім'ї, недостатній досвід, використання малоефективних методів роботи, незнання дитячо-батьківських відносин у родині. Отже, для естетичного розвитку старшого дошкільника важливо ефективно організувати взаємодію ЗДО і сім'ї.

Вивченням питання по організації взаємодії займалися і займаються такі автори: О. Арнаутова, Л. Богославець, Ю. Гладкова, С. Глібова, О. Дергачова, Т. Доронова, В. Дуброва, О. Зверева, А. Козлова, Т. Кротова, О. Леонтьєв, А. Майер, Т. Маркова і ін. Вони стверджують, що необхідно взаємодіяти закладам дитячої освіти і сім'ям з естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Спираються автори на те, що саме мистецтво викликає у дітей певні емоції, які розвивають у них асоціативне мислення і творчі здібності. Тому естетичний розвиток старшого дошкільника має особливе значення для його підготовки до навчання в закладах середньої освіти.

Проаналізувавши різні підходи до поняття «естетичний розвиток» Л. Венгера, Н. Ветлугіної, Л. Виготського, Т. Доронової, В. Зінченко, Т. Комарової, В. Космінської, О. Леонтьєва, І. Ликової, А. Родіонової, Н. Сакуліної, Б. Теплової, В. Турченко, О. Фльоріної, Р. Чумічевої, В. Шацької, ми розглядаємо естетичний розвиток як процес формування у дітей чуттєвих переживань різних прекрасних образів краси і результат їх освоєння.

Метою естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку, на думку Н. Ветлугіної є формування у них основ естетичної культури, що виражаються в емоціях, переживаннях, поведінці, і розвиток здатності створювати продукти своєї творчості [1].

Основними завданнями естетичного розвитку, як зауважують О. Дубасенюк, Н. Сидорчук, старших дошкільників є: розвиток зацікавленості до естетичної сторони навколишньої дійсності, художньо-творчої діяльності; естетичного ставлення до предметів і явищ навколишнього світу, творів мистецтва; розвиток естетичних почуттів дітей, художнього сприйняття, образних уявлень, уяви, художньо-творчих здібностей; розвиток дитячої художньої творчості, інтересу до самостійної творчої діяльності (образотворчої, музичної та ін.); формування почуття задоволеності дітей в самовираженні [7].

Для вирішення цих завдань, на думку Н. Семенової, Х. Лавріва, Д. Бондарчук необхідно організувати взаємодію педагогів і батьків [8, с.20].

Метою взаємодії створення педагогічних умов для ефективної співпраці закладу дошкільної освіти і сім'ї в процесі естетичного виховання і розвитку дітей дошкільного віку.

Завданнями взаємодії є:

1. Розвиток у батьків психолого-педагогічних уявлень про особливості естетичного виховання, розвитку дітей дошкільного віку в умовах ЗДО і сім'ї.
2. Взаємодія педагогів, фахівців ЗДО і батьків в процесі організації роботи з дітьми.
3. Оволодіння батьками ефективними технологіями естетичного виховання, розвитку дітей дошкільного віку.

4. Розвиток у батьків уявлень про обладнання розвиваючого предметно-просторового середовища в домашніх умовах, що сприяє естетичному вихованню і розвитку дошкільнят.

Основними принципами взаємодії педагогічного колективу і сім'ї з естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку, як вказує В. Шацька є: рівне співробітництво, принцип розвитку спілкування, діалоги, шанобливе і довірливе ставлення один до одного, з огляду на індивідуальні можливості і здібності [10]. Дані принципи у взаємодії будуть запорукою успіху, а педагогічний колектив повинен застосовувати до кожного з батьків чуйність і компетентність.

Фахівцям ЗДО слід використовувати як традиційні, так і нетрадиційні методи взаємодії з батьками з естетичного розвитку старших дошкільників. До традиційних форм взаємодії з сім'єю О. Рудік, І. Молодушкіна відносять такі форми, як бесіди, батьківські збори, консультації, батьківські куточки, папки-пересування, педагогічні ради за участю батьків, відвідування дитини вдома, дні відкритих дверей, виставки, спільні свята, розваги, робота батьківських комітетів [2,с.36].

Нетрадиційні форми взаємодії педагогів з батьками Н. Семенова, Х. Лаврів, Д. Бондарчук умовно розділили на три групи [8].

1) Наочно-інформаційні (інформаційно-аналітичні та інформаційно-просвітницькі форми). Наприклад, до інформаційно-аналітичних форм віднесено «поштову скриньку», семінари-практикуми, індивідуальні блокноти, тренінги; дні відкритих дверей, групові батьківські збори, анкетування та опитування батьків, спілкування з батьками під час прийому і прощання з дітьми, відвідування на дому, «круглі столи»; батьківські клуби та ін. До інформаційно-просвітницьких - міні-бібліотека, інформаційні стенди, батьківський куточок, папки-пересування, сімейний і групові альбоми, фотовиставки; педагогічні журнали, відкриті заняття; неофіційні записки.

2) Пізнавальні форми (наприклад, семінари-практикуми, педагогічна бібліотека для батьків; педагогічні вітальні, міні-збори, ігри, проектна діяльність спільно з педагогами, дітьми та їх батьками; нетрадиційні батьківські збори, екскурсії та ін.).

3) Дозвільні форми (наприклад, тематичні виставки, спільні свята, участь в спільних виставках і конкурсах, випуск сімейних газет) [9,с.43].

Пропонуємо також використовувати активні методи взаємодії з естетичного розвитку старших дошкільників для встановлення партнерських відносин ЗДО з батьками такі, як спільні проекти, творчі майстерні, тематичні свята, театральні постановки, створення і проведення ігор.

Взаємодія педагогів ЗДО і сім'ї, на думку Т. Галицької ділиться на 3 етапи [3]. На першому етапі вихователі повинні вивчити сім'ю дитини, дитячо-батьківські відносини; далі, створюється програма співпраці, вибір змісту, форм взаємодії з сім'ями вихованців. На другому етапі реалізується розроблена програма співпраці педагогів і батьків. На третьому етапі відслідковуються результати і рефлексія їх учасниками взаємодії.

Резюмуючи, відзначимо, що ми розглянули проблему організації взаємодії педагогів і батьків з естетичного розвитку старших дошкільників, представили коротку характеристику естетичного розвитку дошкільника, а також розкрили особливості організації взаємодії педагогів ЗДО і сім'ї з естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

#### Список використаних джерел

1. Ветлугина Н. А. Эстетическое воспитание в детском саду: пособие для воспитателей детского сада – 2-е изд., Перераб. Москва: Просвещение, 1985. 207 с.
2. Взаємодія ДНЗ та сім'ї / уклад. О. А. Рудік, І. В. Молодушкіна. Харків : Вид. група «Основа», 2013. 222 с.
3. Галицька, Т. В. Взаємодія закладу дошкільної освіти з родиною : сучасні підходи. *Дошкільний навчальний заклад*. 2018. № 11. С. 11–13.
4. Головка М. Б. Виховання педагогічної культури батьків як провідний напрям взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2017. № 1. С. 62–65.
5. Гузь В. Жейнова С. Таган Л. Організаційно-педагогічні умови ефективної взаємодії дошкільного закладу з сім'єю. *Молодь і ринок*. 2018. № 3. С. 27–30.
6. Дубровська Л. О. Соціально-педагогічні засади спільної роботи дитячого садка і сім'ї у вихованні дітей. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 5. С. 15–18.
7. Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку: збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 560 с.
8. Семенова Н., Лаврів Х., Бондарчук Д. Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у вихованні особистості дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Наук. вісн. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки*. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 2. С. 19–29.
9. Сербіна Н., Січка І., Молочко М. Дитячий садок, батьки та школа: форми ефективної взаємодії. *Вихователь-методист дошкільного закладу* 2019. № 1. С. 43–47.
10. Шацкая В. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. Москва: Педагогика, 1975. 200 с.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Гілянчук В.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, V курсу спеціальності «Дошкільна освіта»*

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

Нинішня стратегія розвитку дошкільного виховання спрямована на виконання положень Закону України «Про дошкільну освіту», засад Базового компонента дошкільної освіти, завдань Концепції дошкільного виховання в Україні та державних національних програм «Освіта» («Україна XXI століття»), «Я у світі», основу яких становить пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку [1, 2, 3, 4, 7, 10].

Дошкільна освіта потребує осучаснення, доповнення, використання нових технік, методів, що стало причиною аналізу питань пізнавальної активності.

Дана проблема є актуальною, тому що педагогічні умови, які застосовують вихователі у своїй роботі не мають позитивного впливу на сучасних дошкільників. Виникає протиріччя між можливостями закладу дошкільної освіти та бажаннями дошкільників. діти прагнуть чогось нового, тому їх не зацікавлює нинішній матеріал [9, с. 124].

Дослідження має на меті показати, яким чином педагогічні умови, використані нами у навчально-виховній роботі можуть оптимізувати пізнавальний інтерес у дітей дошкільного віку та особливості їх впровадження.

Нами 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 приносить їм задоволення; як здатність цікавитися невідомим, виявляти готовність до розв'язання проблемних ситуацій [8, с. 13].

Рівень розвитку пізнавальної активності визначається умовами виховання та індивідуально-психологічними особливостями. Двома **чинниками**, які впливають на розвиток пізнавальної діяльності є :

- природна дитяча допитливість;
- стимулююча діяльність педагога [6, с. 8].

Педагогічні умови за Г.Шукіною, дотримання яких сприяє формуванню, розвитку і зміцненню пізнавальної активності старших дошкільників представлені нижче [9, с. 187].

Перша умова – максимальна опора на активну розумову діяльність дитини. Це – ситуації вирішення пізнавальних завдань, ситуацій, які потребують прояву активності, здогадок, роздуми, ситуації розумового напруження, зіткнень протилежних позицій, в яких необхідно розібратися самому, стати на доведення певної точки зору.

Друга умова – організація процесу розвитку, навчання і виховання на оптимальному рівні розвитку дітей. Ця умова забезпечує зміцнення і поглиблення пізнавального інтересу на основі того, що навчання систематично і оптимально удосконалює діяльність пізнання, її способи та вміння.

Третя умова – це емоційна атмосфера навчання, позитивний емоційний тонус навчального процесу.

Четвертою умовою є сприятливе спілкування. Ця група умов відносини «дитина – вихователь», «дитина – батьки і близькі», «дитина – колектив». Кожне з цих відносин може вплинути на зацікавленість, як у позитивному, так і в негативному напрямку [9, с.189].

Педагог Н. Короткова визначає умови, за яких реальний повноцінний розвиток пізнавальних інтересів дошкільника:

- розвивальне середовище, де організовуватиметься пізнавальна діяльність – це створене місце (згідно певних стандартів) для пізнавальної діяльності дитини з добром іграшок, необхідного обладнання і матеріалів (наприклад, для експериментів) з урахуванням індивідуально-вікових особливостей;
- наявність безпечного середовища для пізнання – це середовище, якому притаманна позитивна, емоційно тепла атмосфера спілкування, без жорсткого оцінювання дій дитини та критичних зауважень щодо вибору нею об'єктів пізнання чи відповідних цьому дій;
- збагачення інформаційного поля – наявність джерел, звідки діти черпатимуть інформації не лише ту, яка безпосередньо стосується дитинства, формування певних навичок, умінь, але й формування інтересу щодо подій, які відбуваються в державі, малій батьківщині;
- стимулювання пізнавальної активності та мислення (тільки активна дитина може пізнавати світ) [5, с 42].

У своїй роботі педагог має враховувати вище зазначені умови. Це сприятиме кращому, швидшому засвоєнню дітьми знань, умінь та навичок. Адже активізується пізнавальний інтерес, що є невід'ємною складовою успішного навчання та виховання дошкільників.

Необхідно зважати на те, що розвиток пізнавальних інтересів дітей залежить від умінь вихователя створити дидактичні й організаційні умови в процесі навчання дошкільників. Для цього треба забезпечити продуктивний зміст розвивального довкілля, системний підхід до організації активної пізнавальної діяльності дітей на основі використання ефективних форм, засобів і методів нестандартного типу для розвитку і стимулювання пізнавальних інтересів, урахування індивідуальності кожного вихованця та надання йому права реалізації власної ініціативи.

Після проведеного нами констатувального етапу експерименту та обробки його результатів ми дійшли висновку у необхідності підвищення рівня пізнавальної активності. З метою оптимізації пізнавальної активності ми акцентували свою увагу на педагогічних умовах, їх розвитку.

Нами було проведено пізнавально-пошукові заняття із групою старшого дошкільного віку, де використовували такі засоби: ТЗН, винахідницькі завдання, заохочувальні бонуси, дитяче експериментування, зміна видів діяльності, вихід за межі групової кімнати, народні засоби – загадки, ігри. Заняття були побудовані так, щоб активізувалася внутрішня змістовна сторона пізнавальної активності, що допомогло б дитині розмірковувати. Діти опановували умінням знаходити образні порівняння, шукати розгадки, вирішувати проблемні питання, шукати істину.

Як експериментально-пошукова діяльність, так і проблемний характер навчання (проблемні ситуації) пробуджують у дитини інтерес, і викликають мотивацію до подальшої діяльності, що, в свою чергу, є важливою складовою в пізнавальному розвитку дитини дошкільного віку.

Для активізації пізнавальної активності проводились з дітьми такі ігри, що мали б стимулювати дошкільників проявляти активність, фантазування, інтелектуальні здібності. Значну увагу ми приділяли логічним іграм, вправам на порівняння. Для цього ми кожну дитину забезпечували матеріалами. За умови, коли дитина справлялась – ми давали інше завдання, складніше. Таким чином кожен отримував завдання на свій рівень можливостей, водночас відбувався розвиток.

Так як педагогічні умови передбачали створення розвивального середовища – ми задовольнили дану потребу. Разом з дітьми експериментатор вдавався до урізноманітнення групової кімнати. Було видозмінено її куточки: разом з дітьми осучаснювали, додавали речей, зроблених дітьми власноруч.

Повноцінний розвиток дошкільника можливий лише за співпраці закладу дошкільної освіти та сім'ї, тому наступним етапом повинна бути робота з батьками. З цією метою проводились заняття, круглі столи, форуми, щоб спонукати батьків до розширення пізнавальної активності своїх дітей поза межами дитсадка. Було запропоновано впровадити розвивальну систему виховання у родині. Для пробудження пізнавальної активності дошкільників було представлено обладнання: пам'ятка для батьків та інвентар до ігор, які є в основі методики розвитку.

Таким чином, ми розглянули основні умови розвитку пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку: впровадження в освітньому процесі ситуацій рішення пізнавальних завдань, здогадок, роздуми, стати на певну точку зору; організація процесу розвитку, навчання і виховання на оптимальному рівні розвитку дітей; емоційна атмосфера навчання, позитивний емоційний тонус навчального процесу; сприятливе спілкування; наявність розвивального середовища для організації пізнавальної діяльності; робота з батьками; *створення безризикового середовища для пізнання; розширення інформаційного поля; стимулювання пізнавальної активності та мислення*; створення атмосфери емоційного благополуччя дітей, через модель спільної діяльності педагога і дитини; використання в освітньому процесі сучасного закладу дошкільної освіти розвиваючих технологій, методів і прийомів, що забезпечують задоволення дитячої цікавості.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів експерименту з впровадження запропонованих нами педагогічних умов дозволив зафіксувати позитивну динаміку змін у пізнавальній активності дошкільників групи. Кількість дітей групи, віднесених до високого рівня розвитку пізнавальної активності значно збільшився із 15% до 47%.

Старші дошкільники проявили помітні зміни у власній поведінці: вияв самостійності, зацікавленості, допитливості, креативності, стійкість волевих зусиль, намагались виявляти фантазію у багатьох видах діяльності: спілкування, гра, навчання, праця; високу мотивованість до діяльності, захопленість нею, яка зберігалася до кінця виконання будь-якої роботи.

Особливої уваги заслуговує те, що завдяки внесеними нами змінам скоротився відсоток дітей старшого дошкільного віку з низьким рівнем розвитку пізнавального інтересу. Із 30% тепер лише 7% досліджуваних характеризувалися слабким ступенем сформованості пізнавального інтересу та інтелектуальної активності, слабкістю і нестійкістю інтересу до предмета вивчення, відсутністю старанності в діяльності, низькою активністю діяльності; відсутністю або слабким проявом цікавості і допитливості.

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, удосконалювати розвивальне середовище з метою стимулювання пізнавальної діяльності старших дошкільників. також не слід забувати про співпрацю з батьками щодо розвитку дитячого інтересу. Саме це й покладено в основу нашого дослідження.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / за ред. А.М. Богущ. 2012. С. 36.
2. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття». *Освіта*. 1996. (№ 44-46).
3. Дитина: освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк; авт. кол.: Г.В.Беленька, О.Л. Богініч [та ін.]; наук. ред.: Г.В.Беленька, М.А.Машовець. Київ, 2016. 304 с.
4. Закон України. Про дошкільну освіту: Закон від 11.07.2001 № 2628 –III. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2001. (№49). С. 259.
5. Короткова Н.А. Организация познавательной-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста. *Ребенок в детском саду*. 2002. (№ 1). С. 42-47.
6. Ладивір С.О. Пізнавальний розвиток старшого дошкільника. *Дошкільна освіта*. 2009. (№ 3) С. 8-11.
7. Підкурманна Г.О. Концепція дошкільного виховання / Г.О. Підкурманна, Л.В. Артемова, Н.П. Орланова. К., 2003. 254 с.
8. Ткачук Т. Пізнавальна активність: особливості розвитку у дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. (№8). С. 13-18.
9. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. М., 2001. 351 с.



10. Я у світі: програма розвитку дитини дошкільного віку (нова редакція). У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / Аксєнова О.П., Аніщук А.М., Артемова Л.В. [та ін.]; наук. кер. О.Л. Кононко. Київ, 2014. 452 с.

### **ДИДАКТИЧНА КАРТИНА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Глодовська І.В., здобувач вищої освіти*

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

Дидактична картина займає важливе місце в системі засобів розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Вона містить конкретно-чуттєвий матеріал для розповіді, збуджує їхню увагу й почуття, розвиває мислення, спонукає до вияву самостійності, ініціативи й творчості. У дітей формується свідоме художньо-естетичне сприймання, активізується мовленнєвотворча діяльність, яка за умови правильно організованого навчання сприяє розвитку початкових літературно-художніх здібностей, стимулює та збагачує інші види дитячої творчості.

Велику увагу дидактичній картині як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей приділяли А.Богущ, Н.Гавриш, Н.Смольникова, Є.Тихєєва, С.Русова, К.Ушинський та ін.

Розвиток процесу сприймання картини в дошкільному віці відбувається за трьома напрямками: по-перше, змінюється відношення до картини як до відображення дійсності, по-друге, розвивається вміння правильно співвідносити картину з дійсністю, бачити саме те, що на ній зображено, і, нарешті, удосконалюється інтерпретація картини, розуміння її змісту. У своєму вмінні сприймати картину дитина проходить кілька етапів: спочатку вона лише називає, перераховує окремі предмети, зображені на картині, дає коротку її характеристику; потім починає більш повно, точно і образно характеризувати зображене, використовуючи для цього різні виразні засоби [4, с. 49].

На відміну від малюків, які здатні називати, перераховувати елементи зображення та самостійно помічати лише найбільш яскраві й великі за розміром зображення, діти старшого дошкільного віку вже готові встановлювати зв'язки між фрагментами зображення, описувати дії і стан об'єктів зображення. Водночас, як і малюки, діти цього віку також потребують підтримки з боку дорослого під час сприймання картини, який за допомогою запитань і завдань спрямовує їхню увагу на картину, на ті фрагменти, що залишилися поза увагою, спонукає до самостійних пошукових дій та елементарних висновків [1, с. 6].

Структура заняття з навчання розповіді за змістом дидактичних картин включає дві частини: організація сприймання дітьми змісту картини та керівництво процесом розповідання. Успішність чи продуктивність другої частини заняття, тобто якості дитячих розповідей, значною мірою залежить від продуманої, ретельно проведеної першої, яка забезпечує глибоке сприймання та усвідомлення дітьми картини [6, с. 62].

Зміст, тематика картин, що використовують на заняттях у старшій групі закладу дошкільної освіти, повинні мати пізнавальний та естетичний акцент. У вступній бесіді доречною буде узагальнювальна розмова про пори року, життя тварин, людські стосунки тощо, тобто те, що налаштує дітей на сприймання картини. Звернення до власного досвіду дітей, участь у полілозі з теми заняття, лексико-граматичні вправи також активізують мисленнєву й мовленнєву діяльність дошкільників, спонукають їх до вияву ініціативи.

Вдалим прийомом навчання розповіді є бесіда, що відбувається після самостійного розглядання картини дітьми. Основну групу запитань, яку вихователька готує заздалегідь, становлять запитання про загальний зміст, характер картини, ті, що стосуються опису, характерних дій головних персонажів картини, а також запитання, спрямовані на аналіз емоційного стану, засобів вираження експресії, на естетичну оцінку зображеного [3, с. 123].

У старшому дошкільному віці бесіду за змістом картини можна розпочати з аналізу її первісної чи пошуку більш вдалої, точної назви. Після самостійного розглядання вихователька звертається до дітей: «Картина має назву «Зимові розваги», Як ви вважаєте, чому вона так називається? Що означає слово «розваги»? Як, на вашу думку, можна було б назвати її по-іншому? Поясніть свій варіант». Це дає змогу дітям досягнути картини в цілому, щоб потім перейти до детальнішого її розгляду.

Запитання про дії та характери персонажів полегшують дітям виконання завдань щодо виокремлення частин картини, сприяють вдумливому їх розгляданню. Ефективним прийомом, який допомагає уявно увійти в ситуацію, зображену на картині, є «віртуальні діалоги» [2, с. 479].

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 педагога і мовою товаришів, прагнення до самостійності вимогливість до своєї мови і мови інших, самокритичність та інші якості [5, с. 50].

Отже, цілеспрямоване використання дидактичної картини в освітньо-виховному процесі закладу дошкільної освіти сприяє розвитку зв'язного мовлення дітей передшкільного віку.

#### **Список використаних джерел**

1. Богущ А. М., Гавриш Н.В. Вчимося складати розповіді: навчання дітей п'ятого року життя розповідання за сюжетними картинками. Київ: Генеза, 2016. 32 с.
2. Богущ А. М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник. 2-ге вид., випр. і доповн. Київ: Видавничий дім «Слово», 2011. 704 с.
3. Богущ А. М., Гавриш Н.В. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний комплект: посібник та предметні картинки. Київ: Генеза, 2013. 160 с.
4. Ваганова Н.А. Психологічні особливості сприймання старшими дошкільниками картин. *Актуальні проблеми психології: проблеми психології творчості: збірник наукових праць*. За ред. В.Моляко. Т. 12. Вип. 6. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2009. С. 46-51.

5. Іщенко Л.В. Навчання дітей дошкільного віку рідної мови: навчальний посібник. Умань: ПП «Жовтий», 2013. 138 с.
6. Паласевич І. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами сюжетних картин. *Молодь і ринок*. 2019. № 3 (170). С. 60-64.

### **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ**

Гнатюк О., здобувач в/о І курсу магістратури

**Науковий керівник: к.ф.н., доцент Степанова О.І.**

***Рівненський державний гуманітарний університет***

У сучасному світі значно зросла кількість дітей з проблемами розвитку: якщо у середині ХХ ст. 60 – 70 % новонароджених були практично здоровими, то сьогодні до 40 – 50 % дітей мають певну схильність до змін у розвитку. Спільними проблемами цих дітей є соціальна дезадаптованість: низький рівень психічних процесів (уваги, сприймання, мислення, пам'яті) [2, с.10]; несформованість мотиваційної та емоційно-вольової сфер; знижена довільність психічних процесів, діяльності та поведінки; труднощі оволодіння мовою; відхилення у сприйманні, осмисленні та використанні інформації з навколишнього середовища. Практично всі діти з проблемами розвитку мають значні проблеми з комунікативними вміннями.

В умовах фундаментальної перебудови системи освіти в Україні посиленої уваги державою приділяється проблемі виховання дітей з проблемами розвитку. На законодавчому рівні це закріплено у низці державних документів – Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., Концепції державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами, Положенні про дошкільні навчальні заклади [1, с.8].

Вивченню психічних та фізичних особливостей дітей із ЗНМ та пошуку засобів корекційного впливу присвятили свої дослідження Н. Бастун, М. Рейдибойм, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Хохліна, С. Шевченко, Н. Ципіна та ін.

Надзвичайно важливого значення в корекційному навчанні дітей із ЗНМ набувають формування комунікативних умінь. Учені (В. Лубовський, М. Певзнер, О. Слєпович та ін.) зазначають, що розвиток мовлення тісно пов'язаний з формуванням наважливіших психічних функцій дитини: саме через мовлення трансформуються логіка мислення дитини, вміння усвідомлювати сприйняти та виражати його чітко і логічно. Розвиток мовлення багато в чому визначає також успішність процесів когнітивного та емоційного розвитку дитини.

За даними здійсненого теоретичного аналізу, комунікативні вміння являють собою складні психофізіологічні та інформаційно-діяльнісні явища. Спираючись на таке розуміння об'єкту дослідження, комунікативні вміння ми розглядаємо як складне системно-інтегративне поняття, яке відбиває здатність індивіда до здійснення комунікативної діяльності, спроможність сприймати та породжувати цілісні мовленнєві висловлювання відповідно до конкретної ситуації спілкування і має творчий характер [4, с.46].

Дослідниками пропонуються досить різноманітні підходи до класифікації комунікативних умінь, серед яких у загальному плані пропонується виокремлення сукупностей вмінь когнітивного і поведінкового рівня.

Процес формування комунікативних умінь дітей із ЗНМ має свою специфіку, зумовлену їх віковими та функціональними особливостями. Серед провідних особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку таких дітей вчені виокремлюють: порушення мовленнєвого розвитку; несформованість мотиваційно-цільової основи діяльності, сфери образів – уявлень, незрілість знаково-символічної діяльності; незрілість емоційно – вольової сфери; морально – етичної сфери; несформованість потреби у спілкуванні тощо.

Вікові та індивідуальні особливості дітей у дошкільному віці, їхні потреби та прагнення визначають комунікативний (мовленнєвий) розвиток кожного [3, с. 96]. Мірою розвитку дошкільника можна вважати компоненти, які сприяють створенню та розширенню світогляду дитини, формують гуманні почуття, базові особистісні якості, що виявляються в комунікативній компетентності. Тому в умовах сьогодення комунікативний розвиток дітей дошкільного віку сприятиме взаємодії дошкільника в соціумі, де відбувається його повноцінний всебічний розвиток.

Діти із ЗНМ також відрізняються від однолітків емоційною нестійкістю. Вони важко проходять період адаптації до дитячого колективу, для них властиві перепади настрою та підвищена втомлюваність. Поведінка дітей із проблемами розвитку має свої особливості. У старших дошкільників спостерігається зниження або відсутність навчальної мотивації. При проведенні ігор діти не можуть виконувати взятую на себе роль, переходять від однієї ролі до іншої або починають здійснювати маніпуляції [5, с.110].

Розвиток комунікативних навичок однозначно повинен відбуватись в процесі соціалізації, і навпаки, соціалізація відбувається в результаті мовленнєвої взаємодії дитини із оточенням. Для того, щоб повною мірою соціалізуватись, дитина в першу чергу має оволодіти мовленнєвою компетенцією. Результати кореляційного аналізу показали, наскільки ці поняття перебувають у тісному взаємозв'язку. Такі діти важко налагоджують контакти, їх коло спілкування є дужемалим, вони неохоче граються з іншими дітьми, надають перевагу іграм на самоті. У зв'язку з тим, що діти мало комунікують з іншими, процес соціалізації відбувається дуже повільно, і відповідно може призвести до затримки пізнавальних психічних процесів.

Провівши дослідження проблеми, ми визначили, що успішний соціальний розвиток дошкільника, можливий лише за умов ефективної міжособистісної взаємодії з однолітками та дорослими, дозволяє розв'язувати конфліктні ситуації, встановлювати міжособистісні стосунки, тому проблема розвитку комунікативного потенціалу дітей дошкільного віку із ЗНМ є досить актуальною в наш час.

Ефективність корекційного навчання забезпечується послідовним розвитком зв'язних форм мовлення за двома векторами: від діалогічних до монологічних, від репродуктивних до продуктивних (творчих) форм.

Проведене пілотажне дослідження дітей з проблемами розвитку засвідчило, що прояви комунікативної некомпетентності у дітей виникають внаслідок порушення комунікативної діяльності. Означені порушення носять

комплексний характер й стосуються комунікативно-інформаційних, соціопрагматичних та емоційно-виразних груп комунікативних умінь.

На підставі здійсненого теоретичного аналізу проблеми формування комунікативних умінь, врахування особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із проблемами розвитку і результатів пілотажного дослідження, нами було визначено три критерії сформованості комунікативних умінь:

- комунікативно-інформаційний,
- соціопрагматичний,
- емоційно-виразний.

Зміст кожного критерію розкривається через сукупність відповідних показників комунікативних умінь:

- 1) правильність мовлення, багатство словника, наявність формул мовленнєвого етикету;
- 2) відповідність висловлювання мовленнєвій ситуації, ініціативність та доречність висловлювання;
- 3) наявність мовних та немовних засобів виразності, прогнозування висловлювання згідно з мовленнєвою ситуацією.

Під час дослідження були розроблені критерії сформованості комунікативних умінь у дітей з проблемами розвитку.

I. Комунікативно-інформаційний критерій з показниками комунікативних умінь: багатство словника; правильність мовлення (фонетична, лексична, граматична); наявність формул мовленнєвого етикету.

До першого критерію нами було віднесено такі комунікативно-інформаційні вміння: користуватися лексикою рідної мови; правильно вимовляти слова і звуки згідно з орфоепічними нормами; користуватися формулами мовленнєвого етикету; висловлюватись експромтом.

II. Соціопрагматичний критерій з показниками комунікативних умінь:

відповідність висловлювання мовленнєвій ситуації; ініціативність і доречність висловлювання.

До другого критерію віднесено такі соціопрагматичні вміння: будувати діалог; продукувати монологічне висловлювання; виявити ініціативу у спілкуванні; будувати висловлювання адекватно мовленнєвій ситуації (модельовання стилю спілкування).

III. Емоційно-виразний з показниками комунікативних умінь: наявність мовних засобів виразності; прогнозування і регулювання спілкування відповідно до емоційного стану партнера.

До третього критерію було віднесено такі емоційно-виразні вміння: користуватися мовними засобами виразності (логічний наголос, інтонація, сила голосу, темп); регулювати стиль спілкування згідно з його емоційною забарвленістю.

На підставі розробленої системи критеріїв нами створено експертну методику визначення рівня сформованості комунікативних умінь дітей із ЗНМ.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що діти із ЗНМ продемонстрували низький рівень сформованості комунікативних умінь за всіма критеріями.

Підґрунтям експериментального навчання виступила дидактична модель формування комунікативних умінь у дітей, яка обіймала 3 послідовні етапи: когнітивно-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний та емоційно-регулятивний.

З метою формування комунікативних умінь дітей із ЗНМ було розроблено спеціальну методику, в основу якої була покладена ідея реалізації принципів особистісно-орієнтованої моделі взаємодії логопеда з дітьми в освітньому просторі. За допомогою методики у дітей передбачалось сформувати групу комунікативних умінь: вміння обирати стиль мовлення відповідно до ситуації спілкування; відбирати і використовувати мовні засоби відповідно до теми, основної думки, стилю мовлення; будувати і оформляти висловлювання; дотримуватись основних правил етики спілкування.

Процес становлення зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ здійснювався зі значними труднощами. Специфіка логопедичної роботи сприяла створенню атмосфери довіри та взаємоповаги, а характер вправ, що використовувалися, особливу комунікативну атмосферу навчальної діяльності. Цілеспрямоване формування в цих умовах комунікативних умінь і навичок створювало базу для подальшого удосконалення різноманітних форм зв'язного мовлення.

В умовах цілеспрямованого, систематичного та послідовного навчання за спеціальною методикою дошкільники виявили здатність до успішного формування провідних комплексів комунікативних умінь.

Експериментально підтверджено ефективність запропонованої методики формування комунікативно-мовленнєвих умінь у дітей із ЗНМ, яка підвищенню рівня мовленнєвих умінь у дітей.

Експериментальне дослідження дало змогу виявити, що розвиток комунікативного потенціалу дошкільників буде ефективним, якщо з дітьми із ЗНМ будуть проводитися логопедичні заняття, спрямовані на активізацію всіх компенсаторних процесів, здатних забезпечити нормалізацію мовленнєвої функції і, у свою чергу, розвиток їхнього комунікативного потенціалу.

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

#### Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників. Наука і освіта. Київ: 1998. №1-2. С. 160.
2. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психологічний та лінгвістичний аспекти: навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ: НМЦВО, 2003. с.295
3. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: монографія . ТОВ «Нора-прінт», 2002. 309 с.

4. Тарасун В. В. Логодидактика : навч. посіб. для вищ. навч. закл. Київ: Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2004. С.345
5. Шеремет М. К. Логопедія : підручник. 2-ге вид., переробл. та доповн. Київ: Слово, 2010. 218 с.

### **ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕХНІК ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА**

*Годун К.О. викладач фахових дисциплін Сарненського педагогічного коледжу Рівненського державного гуманітарного університету*

*Курач М.С. доктор педагогічних наук, доцент Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім.Тараса Шевченка*

*Сарненський педагогічний коледж Рівненського державного гуманітарного університету*

**Анотація.** Дане дослідження присвячене актуальній проблемі формування та розвитку наукового світогляду у майбутніх учителів технологій під час вивчення технік та технологій декоративно-прикладного мистецтва. Розкрито роль наукового світогляду в сучасному освітньому процесі. Проаналізовано актуальні техніки та їх роль у підготовці високоосвіченого педагога. Висвітлено роль наукового світогляду в процесі формування педагогічної майстерності вчителя технологій засобами декоративно-прикладного мистецтва.

**Актуальність дослідження.**Сьогоднішні зміни в освіті вимагають креативного, високоосвіченого педагога, який прагне вдосконалюватися, розвиватися та формувати свій науковий світогляд. Саме світогляд поєднує в собі усі поняття, переконання, ціннісні орієнтації та уміння, які сприяють зміцненню рівня освіти в сучасних умовах та сприяють професійній підготовці майбутніх учителів до умов роботи в Новій українській школі. Проте, найбільших зусиль вимагає підготовка учителів технологій, які не тільки навчають, формують компетентності, передбачені новими вимогами освіти, розвивають творчі задатки та вміння, а й сприяють збереженню українських традицій засобами декоративно-прикладного мистецтва. Тому роль вчителів трудового навчання, формування у їх свідомості світоглядних поглядів та ідеалів, розвиток та вдосконалення професійної компетентності та засвоєння технік декоративно-прикладного мистецтва посідає вагомe місце у дослідженні даного питання.

**Аналіз наукової літератури.**Проблемами професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів технологій займався багато вчених: В.В. Борисов, Ю.К. Васильєв, В.Г. Гетта, О.М. Коберник, М.С. Корець, Н.М. Носовець, Л.В. Оршанський, В.К. Сидоренко, В.П. Титаренко, О.М. Торубара, Д.О. Тхоржевський та інші. Про необхідність більш глибокого вивчення в загальноосвітній і вищій школі декоративно-ужиткового мистецтва писали В.В. Борисов, Л.В. Оршанський, О.М. Пискун, В.П. Титаренко, Д.О. Тхоржевський та ін. Потребами вдосконалення процесу формування світоглядної культури майбутнього вчителя в сучасних умовах розглянута у працях таких авторів, як В. Андрущенко, В. Бондаренко, Г. Волинка, С. Гончаренко, Л. Губерський, В. Журавський, Ф. Кирилюк, В. Кремень, В. Кушерець, М. Михальченко, І. Надольний, В. Огнев'юк, В. Пазенок, В. Шинкарук, В. Ярошовець, Т. Ящук, О. Яценко [3].

**Метою дослідження** – дослідити роль наукового світогляду в процесі вивчення технік декоративно-прикладного мистецтва майбутніми вчителями технологій для формування педагогічної майстерності.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення технік декоративно-прикладного мистецтва є важливою ланкою розвитку творчої професійної особистості вчителя технологій та забезпечує формування ним наукового світогляду, який є однією із ключових особливостей вдосконалення рівня якості освіти. Підготовка студентів технологічних факультетів до подальшої педагогічної роботи в Новій українській школі передбачає вивчення історії та культурних традицій рідного краю; оволодіння різними видами художніх ремесел; проектування і практичне виконання об'єктів проектно-технологічної діяльності виконаних техніками декоративно-прикладного мистецтва; опанування методики навчання трудового навчання та технологій; участь у виставковій діяльності, що сприяє вдосконаленню професійно-педагогічної компетентності, розвитку творчих здібностей, формуванню наукового світогляду.

Аналіз специфіки діяльності вчителя дозволяє говорити про соціальне значення його світогляду, що реалізується в таких функціях:

- пізнавально-глумачній (дає можливість пізнавати та розуміти оточуючий світ, пояснювати явища і процеси, що відбуваються в ньому, оскільки вчитель систематично надає навчальній інформації, що засвоюють учні, свого світоглядного забарвлення та нерідко висвітлює зміст освіти через призму свого світобачення);
- оціночно-орієнтовній (дає можливість виділити систему цінностей сучасного суспільства, його ідеали та світоглядні орієнтири з складного інформаційного потоку);
- регулятивній функції (виражає ставлення вчителя до реального навколишнього світу, визначає поведінку та спрямованість до дій);
- комунікативній (визначає сферу та уміння вчителя спілкуватися, налагоджувати контакти в різних сферах професійно-педагогічної діяльності. Тут вирішальне значення матиме не тільки тип світогляду вчителя, але і рівень його сформованості: науковий, ненауковий, побутовий, теоретичний чи практичний);
- виховній (дає можливість мобілізувати волю і потенційні можливості учнів на закріплення певних виховних ідеалів, світоглядних орієнтирів, спонукає до вчинків та зумовлює напрям діяльності вихованців) [2].

Даний аналіз доводить важливість професійної підготовки майбутнього вчителя технологій та процесу формування його світогляду для педагогічної діяльності.

Процес формування наукового світогляду майбутнього вчителя пов'язаний із постійними й безперервними змінами в його загальному розвитку, системі уявлень, понять та ідей про навколишній світ на різних етапах навчання. Ефективність професійної освіти значною мірою визначається навчальною метою та змістом, його структуруванням за освітніми галузями та навчальними курсами у відповідності з потребами і можливостями студентів. Кожна наука вивчає закономірності явищ певної складової об'єктивного світу і, відповідно, кожний навчальний предмет робить свій внесок у формування наукового світогляду майбутнього фахівця [4].

Світогляд формується не в гаслах скороминучих ідеологій, не серед поведінкових стереотипів, введених масовою культурою. Основу світоглядних позицій створюють переконання, сформовані на основі загальнокультурного досвіду, переконання, які поєднують свободу з етичною відповідальністю, вдосконалюють людину, а через людину і суспільство [2].

Заклади освіти сприяють формуванню та розвитку наукового світогляду в процесі вивчення технік та технологій декоративно-прикладного мистецтва, а саме: вишивання на яєчній шкарлупі, декупаж, плетіння з бісеру, художнє кування, виготовлення аплікації з природних матеріалів, лозоплетіння, виготовлення ляльки-мотанки, в'язання гачком, в'язання спицями, асамбляж, виготовлення виробів з фоамірану, квілінг, валяння з вовни, виготовлення виробів із шкіри, вишивання стрічками, пейт-арт, айріс фолдінг, стрінг-арт, виготовлення виробів із глини, ганутель, вишивання бісером, скрапбукінг, кінусайга, вишивка хрестиком та гладдю тощо. Дані техніки сприяють розвитку майстерності, творчих здібностей та компетентностей майбутнього вчителя. Відповідно передбачена та наявна матеріально-технічна база, яка сприяє практичному освоєнню даних технік та технологій та формує особистість майбутнього вчителя технологій для педагогічної діяльності в умовах Нової української школи.

У процесі занять студентам прищеплюється любов до народного мистецтва, розуміння його неперехідної художньої цінності і необхідності бережливого ставлення до нього, бажання самому розвивати народні художні традиції. На заняттях необхідною умовою є використання навчально-наочних посібників з декоративно-прикладного мистецтва і зразки виробів місцевих народних художніх ремесел. Крім цього, організуються екскурсії у художні й краєзнавчі музеї, на виставки, зустрічі з провідними майстрами народного декоративно-прикладного мистецтва. Викладачі творчо підходять до виконання програми - пристосовують її відповідно до місцевих умов (народне декоративно-прикладне мистецтво має національний характер, місцеві традиції). Увесь процес навчання носить творчий і виховний характер, а виготовленні вироби мають художню цінність, відповідають функціональним і естетичним вимогам, носять суспільно корисний характер [1].

**Висновки, перспективи.** Отже, у зв'язку із реформою освіти, підготовка майбутніх учителів технологій, до професійної діяльності, на пряму полягає в оволодінні студентами різних технік та технологій декоративно-прикладного мистецтва та методикою їх викладання. Практичне засвоєння даних технік сприяє розвитку творчих здібностей, креативності, а головне наукового світогляду, що забезпечує формування професійної майстерності педагога. Таким чином, розвиток професійної майстерності майбутніх учителів технологій формується під час вивчення технік декоративно-прикладного мистецтва, а науковий світогляд є ключовою ланкою, що сприяє даному процесу.

#### Список використаних джерел

1. Білосевич І.А., Омельчук О.В., Цісарук В.Ю., Олексюк М.П. Підготовка майбутніх учителів до використання технологій художньої обробки матеріалів. Science Review. 2018. № 3(10) с.14-18 DOI: <https://www.academia.edu/36450237/> (дата звернення: 16.05.2020р.)
2. Ткачук С.І. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя трудового навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. Чернігів, 2013. №108.2 [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_2\\_108\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_19) (дата звернення: 16.05.2020р.)
3. Федан Т. В. Вивчення декоративно-ужиткового мистецтва як елемент підготовки майбутніх учителів технологій до організації гурткової роботи. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. Чернігів, 2017. №144. С.307-310 DOI: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2017\\_144\\_74](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2017_144_74) (дата звернення: 16.05.2020р.)
4. Хитра З.М. Проблема формування світоглядних орієнтирів сучасного вчителя початкової школи: матеріали Всеукр. науково-практичної конф. (м.Київ 15 груд. 2010 р.). Київ, 2010 С.93-96

### ВИВЧЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІНТЕРЕСУ ДО РІЗНИХ ВИДІВ ВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

*Голубнюк Г. Р., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

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

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Мистецтво виступає одним із найдієвіших чинників естетичного виховання дітей, формування їх мистецької культури, адже воно впливає на емоції людини, формує її моральність, уяву, почуття, розум, сприяє баченню краси в оточенні. Завдання естетичного виховання засобами мистецтва визначені у нормативних документах, таких як Закон України «Про дошкільну освіту» [2] і «Базовий компонент дошкільної освіти» [1]: формувати у дітей перші враження про мистецтво, сприяти розвитку сприймання, ознайомлювати з видами образотворчого мистецтва: живопис, графіка, архітектура, скульптура, декоративно-ужиткове мистецтво, дизайн.

Виховання свідомої, активної, всебічно розвиненої, життєздатної та творчої особистості слід починати ще з раннього дитинства, оскільки саме в цей період закладаються базис особистісної культури, основи оптимістичного світогляду дитини. Тому проблема виховання у дошкільників інтересу до візуального мистецтва є досить актуальною і відіграє провідну роль у прилученні дитини до світу культури.

Візуальне мистецтво - це вид просторового мистецтва, що включає *декоративно-прикладне мистецтво, архітектуру, скульптуру, графіку, живопис та дизайн*, який передає навколишню дійсність в наочних та зорових образах [3]. Кожен з цих видів має свої особливості і індивідуальні виразні засоби, що розкривають сенс мистецького твору, цінність якого дошкільники розуміють в процесі спілкування та систематичного сприймання творів мистецтва.

Питанню ознайомлення дошкільників з творами візуального мистецтва присвячені дослідження С.О.Фльоріної, Н.П.Сакуліної, Н.О.Ветлугіної, Н.Б.Зубаревої, Г.М.Вишньової, Р.М.Чумичової, О.В.Гончарової, О.О.Дронової, Г.В.Сухорукової, Л.А.Янцур та ін., в яких підкреслюється, що мистецтво займає особливе місце серед

інших естетичних цінностей і має вагоме значення у житті дитини та суспільства. Вивчаючи сприймання дітьми різних видів мистецтва, автори довели, що старші дошкільники здатні емоційно сприймати задум художнього твору, елементарно розуміти його художню мову. Тому під час розглядання творів мистецтва дітей вчать сприймати не лише зміст, а й засоби, використані для змалювання образу. Чим чіткіше діти усвідомлять, якими виражальними засобами користуються художники, тим глибше перед ними розкриється зміст твору, багатство думок і почуттів, відображених у ньому, тим більше враження справить він на дошкільнят. Найважливішою умовою естетичного сприймання є розвиток спостережливості дітей. Важливою особливістю сприймання є вміння не лише сприймати зміст твору, а й виділяти засоби, які використані у ньому. Дошкільники ж сприймають такі засоби виразності: колір, форму, композицію, вчать виділяти головне - ідею твору, характерні ознаки, деталі предметів, що допомагають глибше зрозуміти зміст даного твору.

Одним із важливих завдань ознайомлення дошкільників з творами образотворчого мистецтва є виховання у них інтересу до різних його видів. Про роль інтересу в навчанні дітей підкреслювали ще педагоги минулого, наприклад К. Ушинський, Н. Крупська, А. Макаренко, М. Чернишевський, В. Сухомлинський. Вони вказували на значний вплив інтересу на якість навчання, а неналежне засвоєння знань пов'язували з відсутністю інтересу до навчання та невмінням педагогів пробудити його.

Інтерес - психічне утворення, що передбачає емоційний настрій, виступає вибірковою спрямованістю дітей на дослідження явищ та предметів навколишнього світу, посилює естетичні переживання дошкільнят, заохочує їх вдосконалювати наявні знання та вміння, складає базу здібностей, нахилів дітей, що утворюються в результаті активної дитячої діяльності [4].

У психолого-педагогічній літературі інтерес розглядають як складний психічний процес, що має соціальний характер та нерозривно пов'язаний з інтересами та потребами нашого суспільства. Його визначають як своєрідний синтез емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, що підвищують активність свідомості, діяльності людини: на це наголошує Н. Морозова. Педагогічний аспект проблеми інтересу розкритий в дослідженні Г.Шукіної. Інтерес має складну психологічну структуру, чим і зумовлена сила його впливу на розвиток особистості. Він не являє собою окремого психічного процесу, яким є мислення, сприймання, пам'ять. Інтерес є певною формою зв'язку між потребами особистості та об'єктами, що їх задовольняють. При вивченні інтересу до візуального мистецтва важливо було познайомитися з дослідженнями з естетичного і художнього інтересів. Феномен естетичного інтересу вивчали Б.Ананьєв, М.Добринін, В.Іванов, Г.Шукіна та ін. Ядром естетичного інтересу є емоційні прояви. Художній інтерес зростає у просторі художньої діяльності і спонукає до активного засвоєння естетичних сторін навколишньої дійсності. Вивченню проблеми художніх інтересів присвячені дослідження П.Буцаєва, О.Журкіна, Л.Нікольського, Ю.Фохт-Бабушкіна, Я.Чарнецького. Всі ці дослідження стосувалися дітей шкільного віку. Як зазначав Л.Гордон, інтереси у кожному віці мають певну специфіку. Для старших дошкільників типова мінливість, нестійкість, випадковість інтересів. Проблеми інтересу до зображувальної діяльності у старших дослідників присвячене дослідження Л.А.Янчур [4, с.130-140.] Ми вважаємо, що саме це дослідження має лягти в основу вивчення питання інтересу до видів візуального мистецтва у старших дошкільників. Тому на основні положення цього дослідження ми спиралися у своїй роботі.

Інтерес до видів візуального мистецтва - це складне психічне утворення, яке передбачає емоційний настрій та вибіркочу спрямованість при сприйманні різних видів образотворчого мистецтва, бажання поглибити знання та естетичні переживання про той чи інший вид візуального мистецтва. Даний інтерес звернений не лише і не стільки до змісту, скільки до змістової форми.

В інтересі до видів візуального мистецтва можна виокремити ті ж характерні особливості, як і в інтересі до образотворчої діяльності, а це: *предметна спрямованість, дієвість, глибина, широта, стійкість* [4, с.133]. *Предметна спрямованість* характеризується захопленням дитиною певним видом візуального мистецтва, чи його жанрами. *Дієвість* інтересу до візуального мистецтва проявляється в активності дитини, емоційно-позитивному відношенні до окремих творів, бажання розглядати ці твори, колекціонувати. Дитина проявляє допитливість, бажання дізнатися більше, проявляє ініціативу відвідати музей чи виставку творів образотворчого мистецтва. *Глибина* інтересу дітей до образотворчого мистецтва характеризується бажанням дитини більше дізнатися про той чи інший вид образотворчого мистецтва. *Широта* інтересу проявляється в захопленні дитини різними видами і жанрами образотворчого мистецтва. Це різнобічний, широкий інтерес. Якщо дитина обмежується якимось одним видом візуального мистецтва, то це вказує на вузький інтерес. За *стійкістю* інтереси поділяють на стійкі та нестійкі. Стійкий інтерес характеризується інтенсивністю його збереження протягом тривалого періоду, а нестійкий проявляється в короткочасних, пристрасних захопленнях, може бути віковою особливістю, що сприяє пошуку своїх пріоритетних здібностей та можливостей. В дошкільному віці може бути відносно стійкий інтерес.

На основі характеристики інтересу були складені показники наявності чи відсутності інтересу, за якими проводилася діагностика інтересу до різних видів візуального мистецтва у дітей старшого дошкільного віку.

Дослідно-експериментальна робота по вивченню у старших дошкільників інтересу до різних видів візуального мистецтва проводилася в закладі дошкільної освіти (ясла-садок) №2 «Пізнайко» поглибленого інтелектуального розвитку Рівненської міської Ради. Для участі в експерименті було відібрано 32 дитини 5-6 років (16 дітей в експериментальній і 16 у контрольній групі). На констатувальному етапі експерименту перед нами стояли такі завдання: 1) вивчити стан роботи закладу дошкільної освіти з ознайомлення дітей з видами візуального мистецтва; 2) проаналізувати матеріальну базу даного закладу з наявності творів візуального мистецтва; 3) перевірити знання дітей про види і жанри візуального мистецтва; 4) дослідити рівень інтересу дітей експериментальної і контрольної груп до візуального мистецтва. Для реалізації цих завдань використовувалися такі методи: аналіз матеріально-технічної бази даного закладу; вивчення документації; аналіз планів роботи педагогів; бесіда з методистом закладу; анкетування серед вихователів; бесіда з дітьми; метод парних порівнянь.

Результати дослідження показали, що в даному закладі дошкільної освіти створені певні умови для ознайомлення дітей з візуальним мистецтвом. Твори образотворчого мистецтва мають місце в оформленні

приміщення, яке постійно оновлюється і поповнюється. В групах воно представлено в основному творами ілюстративної графіки, репродукціями картин станкового живопису, скульптурою малих форм та творів народного декоративно-прикладного мистецтва. Даний заклад приділяє певну увагу художньому розвитку дітей, збагаченню їх знань про види візуального мистецтва, вмінню помічати прекрасне. Цьому сприяють заняття з різних розділів програми, прогулянки, екскурсії, свята, зустрічі з митцями. Результати тестування вихователів показали, що робота з ознайомлення дітей з візуальним мистецтвом здійснюється не належним чином. Така робота не планується окремо, а здійснюється на заняттях з інших розділів програми. Більшість вихователів відчувають труднощі в методиці ознайомлення дітей з різними видами образотворчого мистецтва, особливо живопису і скульптури малих форм. Найчастіше вони використовують ці твори як наочність, а не твір мистецтва. Ознайомлюючи дітей з різними видами образотворчого мистецтва, переважна більшість вихователів розкривають їх зміст, а не засоби виразності, мало уваги приділяють характеру твору, почуттями, якими хотів поділитися з нами художник. Відповідно у дітей недостатньо знань з різних видів візуального мистецтва. Більшість з них знаходиться на середньому і низькому рівні.

Вивчення інтересу дітей до видів візуального мистецтва показало, що старші дошкільники проявляють свою зацікавленість різними його видами. Найчастіше вони надають перевагу творам народного декоративно-прикладного мистецтва, особливо вишивці, писанці, народним іграшкам, аплікації і т. п. Дітям подобається ілюстративна графіка, окремі твори живопису, скульптура малих форм анімалістичного жанру. Проте цей інтерес в основному пасивний, поверхневий і нестійкий. Надзвичайно важливу роль в цьому відіграє вихователь, його настрій, захоплення мистецтвом, бажання поділитися своїми почуттями з іншими. Адже, саме вихователь розширює дитячі знання про види та жанри візуального мистецтва, їх характерні особливості та відмінності один від одного, сприяє розвитку естетичного сприймання і художнього виховання дітей. Без спеціальної роботи - акценту на художній бік картини - діти сприймають її просто як наочне зображення подій, деталей, фактів, а не як художній твір. Насолода твором мистецтва виявляється можливою завдяки керівництву з боку вихователя. В результаті цього діти зможуть, оцінюючи красиве, виходити не з практичної значимості сприйнятого, а з його естетичних, художніх особливостей. Вони не тільки зможуть захоплюватися прекрасним, а й зуміють висловлювати свої роздуми про нього, пояснити, чому той чи інший предмет здається їм гарним.

Успішне виховання інтересу дошкільників до видів візуального мистецтва зумовлюється: створенням належних матеріальних умов (заняття з різними художніми матеріалами, із застосуванням репродукцій картин, ілюстрацій, творів декоративно-ужиткового мистецтва, скульптури малих форм); використанням ігрових методів, творчих завдань, планувань занять за тематичними циклами; організацією зустрічей з митцями, виставок творів образотворчого мистецтва; використанням індивідуально-диференційованого підходу у роботі з дітьми. Виховання інтересу до різних видів візуального мистецтва буде ефективним при спільній роботі художньо-освічених вихователів і батьків.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. К. 2012.
2. Закон України «Про дошкільну освіту» від 18.03.2020. Відомості Верховної Ради України. 2001. №49. ст. 259.
3. Сотська Г., Шмельова Т. Словник мистецьких термінів. Херсон: Стар, 2016. 52 с.
4. Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільних навчальних закладах. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2019. 374 с.

### ДО ПИТАННЯ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА МАТЕРІАЛІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Голубнюк К. Р., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Янцур Л. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та  
корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Пріоритетним завданням дошкільної освіти є постійний розвиток та самовдосконалення, раннє виявлення, навчання та виховання дитячої обдарованості.

Недостатній рівень психологічної підготовки педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку, які характеризуються випереджаючим розвитком, високою емоційністю, розумовою активністю та гострою потребою у певному виді діяльності, призводить до неправильної оцінки їх особистісних якостей та проявів їх діяльності.

Діти старшого дошкільного віку ще з малечку відрізняються здібностями до виконання різних видів діяльності, високим творчим та інтелектуальним потенціалом, нестандартністю мислення, наполегливістю у виконанні різних видів доручень. Такі діти дуже чутливі до оцінки їхньої діяльності, поведінки і мислення, вони більш сприйнятливі до сенсорних стимулів і краще розуміють відносини і зв'язки.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні [1] визначає одним з головних принципів розвитку дитини дошкільного віку - принцип індивідуального та особистісного підходів, який є важливим в організації роботи з обдарованими дітьми.

Теоретичні питання обдарованості досліджували О.Леонтьєв, С. Рубінштейн, П.Гальперін, Б.Теплов, Г.Костюк, Є.Торшилова, О.Савенков, М.Холодна, В.Моляко та ін. У працях вітчизняних та зарубіжних учених обдарованість визначається як комплекс задатків і здібностей, які за сприятливих умов дають змогу потенційно досягти значних успіхів у певному виді діяльності порівняно з іншими людьми. Вчені переважно називають обдарованістю генетично обумовлений компонент здібностей, який значною мірою визначає як кінцевий результат, так і темп розвитку. О.Дронова [4, с. 333] розділяє думку про те, що середовище, виховання, освіта або пригнічують цей дар, або допомагають йому розкритися. Сприятливе навколишнє середовище та кваліфіковане педагогічне

супроводження діяльності здатні перетворити дар у талант. О.Матюшкін зазначає, що обдарованість завжди творча, якщо немає творчості, то не варто говорити про обдарованість. Структурними компонентами обдарованості є: інтелектуально-когнітивний компонент, мотиваційно-особистісний та творчо-продуктивний (креативний) компонент.

Дж.Гензуллі «обдарованість» характеризує як результат поєднання інтелектуальних здібностей, творчого підходу та наполегливості.

Вперше термін «обдарований» був вжитий А. Треєм в 1839 р. у розумінні слова «геній». А обдарована дитина – це дитина, яка вирізняється яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями або має внутрішні задатки для таких досягнень у певному виді діяльності.

О.І.Савенков [2,3] розмежовує терміни «дитяча обдарованість» та «обдаровані діти». Перше означає виключність, виняток, своєрідний дар, феномен дитинства. Друге – підкреслює можливість існування особливої категорії дітей.

До ранніх виявів обдарованості дитини належать: висока енергійність, фізична, розумова і пізнавальна активність, низька втомлюваність і потреба у відпочинку; раннє навчання ходьби та інших рухів; інтенсивний розвиток мовлення; допитливість, прагнення до експериментів; легке і швидке засвоєння та використання нової інформації; ранній інтерес до читання, часто – самостійне його опанування.

У дошкільному віці виявляється спеціальна обдарованість, яку поділяють на такі групи: математичні здібності; конструктивно – технічні здібності; загальні художні здібності; музичні здібності; літературні здібності; здібності до зображувальної діяльності.

На думку багатьох вчених особливо шкідливим для обдарованих дітей є положення про стереотипізацію за статевою ознакою, оскільки вони в більшості поєднують у собі властивості, характерні як для своєї, так і для протилежної статі, що називається психологічною андрогінією.

Оскільки, на розвиток дитини постійно впливають зовнішні дії, як в утробі матері, так і після народження, існують такі біологічні основи обдарованості: генотип; мутації, індивідуально-природні основи.

Вчені З.Ландау, О.В.Запорожець, Л.А.Венгер виділяють вплив середовища на розвиток обдарованості як чинник практично рівний за значенням з фенотипічною схильністю.

Виділяють: макросередовище та мікросередовище.

Проблема обдарованості в нас час стає все більш актуальною, що пов'язано насамперед, з потребою суспільства в творчих, креативних, неординарних особистостях, особливо художньо-обдарованих.

Творчо обдарована дитина характеризується високою спрямованістю на досягнення нових знань, генеруванням потенційно нових ідей, критичним мисленням, прагненням до створення «нового», вмінням аналізувати необхідну інформацію, робити висновки, розвинутою організованістю.

Художньо обдарована дитина - це особистість зі стійким інтересом до візуальної інформації (творів живопису, графічної продукції, репродукцій, малюнків, скульптур); візуальним запам'ятовуванням побаченого (колір, форма, вигляд); тривалістю здійснюваної образотворчої діяльності (малювання, ліплення, конструювання) та позитивним емоційним ставленням до неї (захоплення та задоволення); сформованістю відповідних умінь та навичок (вправність, умілість у роботі із зображувальними матеріалами); оригінальністю подачі матеріалу та креативністю.

Художня обдарованість узагальнює творчі прояви особистості в різних мистецтвах, об'єднуючи ряд підтипів – музичний, хореографічний, театральний, образотворчий.

Показником художніх здібностей є здатність особистості до художньої творчості. Розвиток здібностей та обдарованості залежить від активної творчої діяльності особистості

О.Савенков [2] зазначає, що залучаючи дітей до естетичної художньо-творчої діяльності, педагог реалізує не лише завдання художнього виховання, а й більш глобальні – розвиває інтелектуально-творчий потенціал дітей. Проблему розвитку художніх та естетичних здібностей слід вирішувати саме засобами залучення дітей до образотворчої діяльності, яка включає малювання, ліплення, декоративну та конструктивно-моделюючу діяльності. Дані види діяльності містять у собі величезний потенціал для розвитку дітей. Це і стало предметом нашого дослідження, яке проводилося на базі закладу дошкільної освіти №2 «Пізнайко» м.Рівне. В експерименті взяли участь 60 дітей старшого дошкільного віку.

На констатувальному етапі експерименту перед нами стояли завдання: 1) вивчити стан роботи з обдарованими дітьми в закладах дошкільної освіти; 2) провести діагностику рівні обдарованості дітей з образотворчої діяльності. Для реалізації цих завдань використовували метод спостереження, бесіди з дітьми, анкетування педагогів і батьків, аналіз продуктів дитячої діяльності, метод тестування досягнень.

Аналіз результатів дослідження показав, що в закладах дошкільної освіти робота з обдарованими дітьми проводиться недостатньо. Це або додаткові послуги, куди відбирають дітей не за їхніми можливостями, а за бажанням батьків, або гуртки, які проводяться не систематично і переважно формально. Найчастіше робота з обдарованими дітьми проводиться на заняттях, коли дітям пропонують дещо складніші завдання. Переважна більшість вихователів відчувають труднощі в роботі з такими дітьми, так як самі не володіють достатніми знаннями, вміннями і навичками в області образотворчої діяльності, не можуть продіагностувати рівень обдарованості дітей.

Діагностика рівня обдарованості дітей старшого дошкільного віку проводилася за методом спостереження у різних ситуаціях, де ми мали можливість побачити, якому виду діяльності дитина надає перевагу, наскільки захоплена даною діяльністю, як виражає свої почуття. За допомогою бесід з дітьми ми вияснили рівень їх знань в області образотворчого мистецтва. Конкретизувати ці знання нам допомогли методи вибору твору образотворчого мистецтва, зображувального матеріалу. Аналіз продуктів дитячої діяльності а також метод тестування досягнень дав нам можливість побачити рівень досягнень дітей в малюванні («Овочі - фрукти», «Будинок - дерево - людина», «Транспорт»), ліплення («Людина - Тварини»), архітектурній діяльності («Будинок»), декоративній (спроби вирізування в аплікаційній техніці, створення орнаментів в техніці декоративного малювання).



Результати обстеження здібностей дітей показали, що 10% дітей мають технічні здібності, 15% - інтелектуальні, 15% - спортивні, 10% - артистичні, 10% дітей мають музичні здібності, 10% - літературні і 30% дітей проявили здібності до образотворчої діяльності.

Аналізуючи художню обдарованість старших дошкільників до образотворчої діяльності, ми керувалися окремими положеннями О.Дронової [ 4, с.335-336]:

- дитина проявляє стійкий інтерес до візуальної інформації (творів живопису, графічної продукції, репродукцій, малюнків, скульптур та ін.);

- у деталях запам'ятовує побачене (колір, форма, вигляд);

- тривалий час займається малюванням, ліпленням, архітектурними проектами, макетуванням, дизайном; віддається цим заняттям із захопленням і відчуває задоволення;

- виявляє вправність і умілість у роботі із зображувальними матеріалами, обладнанням, приладдям;

- добре орієнтується на площині аркуша;

- використовує засоби художньої виразності (колір, форма, композиція, динаміка);

- експериментує з матеріалами, фантазує у життєвих ситуаціях, створює зображення нетрадиційним способом або нетрадиційними матеріалами;

- вибірково ставиться до видів образотворчої діяльності (має свої улюблені заняття та техніки, намагається досягати в них довершеності);

- може бути успішною в декількох видах художньої практики;

- авторські роботи позначені свідомою композицією, винахідливістю, деталізацією, оригінальністю.

Саме ці показники лягли в основу діагностики рівня обдарованості дітей в образотворчій діяльності. Важливим аспектом педагогічної діяльності є створення для всіх дітей, незалежно від рівня розвитку їх здібностей, оптимальних умов для розкриття їхнього потенціалу. Особливу роль у розвитку таких спеціальних (естетичних, зображальних, художніх) здібностей відіграють батьки. Вони першими помічають обдарованість дитини. Тому, вивчаючи обдарованість дітей, нам надзвичайно важливою була інформація від батьків, яку ми отримали з анкет. Для дітей є дуже важлива підтримка з боку дорослих, позитивна оцінка їх здатності бути співпричетним до всього у світі.

Ранній та повноцінний досвід художньої творчості необхідний кожній людині, що розвивається, незалежно від міри її особистої обдарованості та від подальшої професійної долі. Аби виховати творчу особистість педагог повинен сам бути творчою, чуйною, здатним до емпатії людиною. Педагог, працюючи з обдарованими дітьми, повинен пам'ятати: «У дитині слід бачити дорослу завтрашню людину, що є поєднанням мудрості батьків і педагога. Іншим словом потрібно уміти любити дітей» (В.О.Сухомлинський).

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. К. 2012.
2. Савенков О.И. Одаренные дети в детском саду и школе. Москва. 2000. - 232с.
3. Савенков О.И. Одаренный ребенок дома и в школе. Екатеринбург. 2004. 272с.
4. Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільних навчальних закладах. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2019. С.333-339.
5. Борщ Р. М., Самойлик Д. В.. Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості». Тернопіль: Мандрівець, 2013. 72 с.

### РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ З РАС ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

*Гордійчук А.С здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня*

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

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Розлади аутистичного спектру (РАС) – особлива аномалія психічного розвитку, якій характерні стійкі і своєрідні порушення комунікативної поведінки, емоційного контакту дитини з навколишнім світом і вміння правильно реагувати на зовнішні ситуації. Основна ознака аутизму – неконтактність дитини, що виявляється зазвичай рано, вже на першому році життя, але особливо чітко у віці 2-3 років в період першої вікової кризи [1].

Діти з РАС – це діти з нереалізованими віковими можливостями розвитку, загальною психічною незрілістю. Вони мають бідне та вузьке коло уявлень про довкілля, нерозвинені функції аналізу і синтезу, що зумовлюють уникання спілкування. Емоційно-комунікативний стан має своєрідні прояви, зокрема, це нездатність усвідомлювати та контролювати свої переживання, розуміти емоційні стани інших людей, регулювати власну поведінку. Такі діти мають великі проблеми у формуванні зв'язного мовлення і введення його у спілкування. Це спричиняє великі емоційні та комунікативні бар'єри між дитиною та соціумом [6].

Проблема розвитку дітей з аутизмом – складне і багатогранне явище, що дотепер ще повністю не досліджене. Триває пошук ефективних методик, що допомогли би подолати (скоригувати) численні поведінкові прояви, мовленнєві вади та задовольнити спеціальні освітні потреби, притаманні особам з аутизмом.

При розладах аутистичного спектру, окрім основних специфічних особливостей розвитку, порушується можливість користування мовленням. Люди з РАС страждають, перш за все, від власної нездатності налагодити соціальну взаємодію, підтримувати контакт з чужою людиною без явного психологічного дискомфорту. Для них характерні труднощі сприймання інформації і розуміння ситуації спілкування. Такі труднощі можуть бути наслідком цілком зрозумілої причини – відсутності самої потреби у спілкуванні, посилене прагнення уникати контактів і небажання спілкуватися.

Результати психологічних досліджень, спостереження професіоналів свідчать про те, що аутична дитина швидше не може, ніж не хоче спілкуватися. І тому, від того, наскільки вчасно ми надаємо їй допомогу, навчимо взаємодіяти і не боятися цієї взаємодії, залежить успіх формування загальної пізнавальної активності, особистості дитини з аутизмом, її соціалізації у середовищі людей, вміння зарадити самій собі тощо.

Мовленнєва активність, за А. Богуш, може трактуватися не лише як здібність суб'єкта певного комунікативного акту висловлювання, а й як здібність сприймати (розуміти) мовлення іншого, а ці здібності відповідно залежать від рівня володіння мовою і способів її використання (А. Богуш). Розуміння мовлення, за С. Рубінштейном, включає в себе його активне використання (С. Рубінштейн).

Активність (пізнавальна, мовленнєва, художня та ін.) виражається у формах активізації й активації. Вона завжди співвідноситься із певним видом діяльності як динамічна умова її становлення, реалізації і видозміни, як властивість її власного руху [2, с. 72.].

Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно і правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), послуговуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності мовлення (А. Богуш, Н. Гавриш) [2, с. 73–75.].

Мовленнєва компетенція – це вміння дитини практично користуватися рідною мовою у конкретній ситуації спілкування, використовуючи мовленнєві, немовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення в їх сукупності (Т. Піроженко). Мовленнєва компетенція включає наявність лексичної, граматичної, фонетичної, діалогічної і монологічної складових [7].

Їх єдність забезпечує розуміння дитиною мовлення партнерів по спільній діяльності, розвиває її зв'язне розмовне мовлення, його чіткість, сприяє оволодінню вмінням читати, а згодом й писати. Мовленнєва компетентність як складова мовленнєвої діяльності, забезпечує вміння дитини підтримувати мовленнєву взаємодію з іншими, вибудовувати логіку висловлювань, забезпечувати мовленнєве взаєморозуміння з дорослими та однолітками, формувати комунікативні здібності, мовленнєве самовираження, розвивати соціальне мовлення (вміння презентувати себе оточуючим, виражати особисту позицію по відношенню до інших тощо) [8, С. 95.]

Успішність оволодіння мовленнєвою діяльністю неможливе без мовленнєвої активності. У сучасних дослідженнях поняття «мовленнєва активність» розглядається у двох взаємопов'язаних аспектах: з одного боку, це властивість особистості, що виявляється в здатності висловлюватися і сприймати мовлення іншого суб'єкта мовленнєвої комунікації, з іншого – якісно-кількісна характеристика мовленнєвої діяльності (У. Сидорова, Л. Айдарова, І. Зимня, О. Леонтьєв, Р. Фрумкіна, О. Шахнарович, Д. Ельконін та ін.). Також мовленнєва активність розглядається як умова мовленнєвого спілкування (Б. Ананьєв, А. А. Алхазішвілі, О. Бодальов, Л. Божович, О. Грибова, Р. Фрумкіна, Б. Яшина та ін.), як показник інтелектуального розвитку (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Лурія, Д. Ельконін та ін.) [4].

Логоритміку (логопедичну ритміку) визначають як одну з форм своєрідної активної терапії, як засіб впливу в комплексі методик навчання, виховання й лікування дітей з різними порушеннями, зокрема мовленнєвими. З одного боку, логоритміку співвідносять з кінезотерапією – «терапією рухом», з іншого – як складову логопедичної роботи. За своїм походженням логоритміка тісно пов'язана з музикотерапією.

Як зазначає Г. Волкова, у логопедії «логопедична ритміка розуміється як система фізичних вправ, побудована на зв'язку слова, рухів, музики» (Г. Волкова) [3].

Метою нашого дослідження була розробка методики логопедичної роботи з розвитку мовленнєвої активності у дітей з РАС. Базою дослідження стала благодійна організація «Крила віри». У дослідженні приймали участь діти віком 3-6 років з діагнозом РАС (всього - 28 дітей, 28 батьків, психолог, логопед). Дослідження мало три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

З метою вивчення мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з РАС на констатувальному етапі 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 РАС.

2. Модифікований варіант методики дослідження мовленнєвої активності дітей з РАС (С. Конопляста, В. Косинкіна). Зміст методики вивчення мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з РАС складався з чотирьох основних блоків – імпресивного, експресивного, інтелектуального, особистісного.

За результатами діагностики було встановлено, що мовленнєва активність у дітей з РАС сформована на низькому рівні. Для дошкільників характерно:

- 1) порушення контактності, які виявляються у тому, що діти самостійно не вступають у взаємодію з іншими людьми, проявляють вибіркочну контактність, у деяких випадках – негативізм;
- 2) нестійкий інтерес до ситуації обстеження, прояви протесту і негативізму в ході обстеження;
- 3) вибіркоче виконання завдань;
- 4) відсутність інтересу до ускладнених, але знайомих завдань;
- 5) невміння зосереджуватись на виконанні завдань;
- 6) наявність ехололій, фраз-штампів, автономного мовлення, мовлення не спрямованого на комунікацію;
- 7) відсутність власного ініціативного мовлення;
- 8) відсутність потреби відповідати на поставлені запитання, звертатися із запитаннями, виправляти допущені помилки.

На другому етапі дослідження (формувальний етап) діти з порушеннями мовлення, обрані для експериментальної роботи, навчалися за експериментальною методикою, діти контрольної групи навчалися за звичайною програмою. У експериментальній групі нами були організовані і проведені комплекс занять в основі яких лежить використання логоритмічних вправ спрямованих на формування мовленнєвої активності дітей з РАС.

З метою формування мовленнєвої активності у дітей з розладами аутичного спектра ми провели серію занять корекційно-формувальної програми. Головна ціль цих занять – дати кожній дитині можливість отримати досвід взаємодії з людьми, освоїти різні форми такої взаємодії і таким чином, відчути себе частиною соціуму. Основні завдання таких занять:

- Сприяли розвиткові мовленнєвої активності;

- Розвивати здатність до організованості, довільну регуляцію поведінки;
- Формувати образ «Я» дитини через систему логоритмічних вправ;
- Формувати уявлення про навколишній світ.

Для забезпечення розвитку мовленнєвої активності, ми використали такі види занять:

Рівень 1: «Знайомство. Налагодження контакту», «Вироблення відчуття ритму».

Рівень 2: «Пробудження емоцій», «Підготовка до експресивного мовлення», «Я маю талант».

Рівень 3: «Світ правил», «Закріплення вивченого матеріалу».

Рівень 4: «Розвиток самостійної діяльності», «Робота у колективі», «Цікаво гратися разом».

Після проведення корекційно-розвивальної роботи ми обстежили дошкільників за допомогою методики вивчення мовленнєвої активності дітей з РАС (С. Конопляста, В. 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, розуміння назв дій, рівень сприйняття та підтримки бесіди, уміння складати відому дитині казку покращилися. Уміння співвідносити однакові предмети, уміння класифікувати за кольором та формою, уміння розрізняти ознаки предметів, рівень запам'ятовування, уміння розрізняти певні події, уміння виключати зайвий предмет, уміння відтворювати логічну послідовність покращилися. Уміння розрізняти емоції покращився. у експериментальній групі уміння розрізняти емоції покращився.

У контрольній групі суттєвих змін в показниках 4-х блоків не виявлено. Таким чином, ми можемо стверджувати, що наша корекційно-розвивальна робота була ефективною і сприяла підвищенню рівня мовленнєвої активності у дітей з РАС.

#### Список використаних джерел

1. Башина В. М. Аутизм в детстве. Москва: Медицина, 1999. 236 с.
2. Богуш А. М, Гавриш Н. В., Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Підручник. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.
3. Волкова Г. Логопедическая ритмика. Москва: Владос, 2002. 272 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Знання, 1997. 375с.
5. Конопляста С. Ю. До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. / В. О. Косинкіна. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С. 134-137.
6. Кучерук О.А. Шляхи формування мовленнєвої компетентності. Психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови. Гуманітарний вісник ДВНЗ. Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2007. Випуск №12. С. 37 – 41.
7. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.

#### ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ГРИ

*Гордійчук А.С здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня*

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

*Рівненський державний гуманітарний університет*

У Державному стандарті дошкільної освіти «Мовлення дитини» є однією з освітніх ліній, що становить підґрунтя для формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності дітей дошкільного віку [2].

Мовленнєвий розвиток – один з основних чинників становлення особистості. Ступінь розвитку цієї 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 [1].

Мовленнєва активність, за А. Богуш, може трактуватися не лише як здібність суб'єкта певного комунікативного акту висловлювання, а й як здібність сприймати (розуміти) мовлення іншого, а ці здібності відповідно залежать від рівня володіння мовою і способів її використання. Розуміння мовлення, за С. Рубінштейном, включає в себе його активне використання [3].

Проявами мовленнєвої активності дослідники вважають: швидкість мовленнєвих реакцій; вибір ігор і захоплень, пов'язаних з мовленням, швидкість і точність вибору слів, правильність розгортання синтаксичних конструкцій, тексту (М. Львов); здатність дитини без підказок і тривалих пауз розвивати свою думку (Л. Павлова); темп мовленнєвої промови (Р. Фульга); балакучість (В. Сибірякова), які прослідковуються в усіх функціях мовлення [6].

Розвиток мовлення дітей дошкільного віку є однією зі стрижневих проблем сучасної дошкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Комплексними заходами щодо всебічного розвитку і функціонування української мови», спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування [3].

Важливе місце в системі засобів розвитку мовлення дітей дошкільного віку посідає гра. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (Я. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), психологів (Ю. Аркін, М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, Н. Виноградов, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.), сучасних педагогів (Л. Артемова, А. Бондаренко, Г. Григоренко, Р. Жуковська, В. Захарченко, Т. Маркова, Д. Менджеріцька, О. Сорокіна, О. Усова, Г. Швайко, К. Щербакіна та ін.).

«У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри», – вважають вчені А. Богуш та Н. Луцан [4, С. 20].

Народні ігри виконують історичну функцію. Це національний скарб, що єднає минулі покоління з сучасністю у єдине ціле. До того ж така гра супроводжується яскравою народною мовою [5].

Народні ігри поділяють на шість груп. Першу групу становлять сюжетні народні ігри з елементами драматизації. Усі вони мають казкові сюжети, супроводжуються яскравим, образним, виразним мовленням. Це такі ігри, як «Ходить гарбуз по городу», «Коза», «Редька», «А подай, бабусю, бичка» тощо.

Другу групу об'єднують різноманітні народні рухливі ігри з текстом. Значення цих ігор полягає у розвитку активного, виразного мовлення дітей, слухової уваги, швидкої реакції на слово, сміливості та творчих здібностей дітей.

Народні словесні ігри, в середині означеної групи є три підгрупи. Першу підгрупу складають ігри на розвиток довільної уваги («Заборонене слово», «Птахи» тощо). Вони сприяють розвитку пам'яті в дітей, розвивають швидкість мислення, мовленнєву активність, уточнюють знання дітей про предмети і явища, сприяють розвитку винахідливості й кмітливості. Другу підгрупу складають ігри на розвиток фонематичного слуху. Третю підгрупу становлять ігри – смішинки і мовчанки.

Наступна група – це ігри з іграшками (ігри з народними саморобними, дерев'яними, солом'яними та глиняними іграшками). Ігри цієї групи сприяють формуванню пізнавальних інтересів до трудової діяльності народу, побуту, взаємин українців, збагачують словник та стимулюють розмовне мовлення.

Наступна група – ігри-розваги. Сприяють розвитку емоційного відчуття, формуванню рис національного характеру.

Остання група – ігри-забави («Птиці», «Кицька», «Два півники» тощо). Вони розвивають кмітливість, творчість, сприяють розвитку виразного мовлення дітей, зокрема інтонації [4].

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. Дослідження проводилося у ПЗДО «BabyLand» м. Рівного.

В експерименті брали участь 20 дітей (11 хлопчиків та 9 дівчат) віком від 5 до 7 років. Нами було сформовано експериментальну і контрольну групи, у яких було по 10 дітей в кожній.

З метою вивчення мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку були використані методики:

1. Методика визначення рівня словникового запасу у дітей старшого дошкільного віку «Назви знайомі слова» (Павелків Р., Цигипало О.).
2. Методика визначення рівня зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку «Опиши улюблену іграшку» (Павелків Р., Цигипало О.).
3. Методика визначення рівня граматичної правильності мовлення у дітей старшого дошкільного віку, вміння добирати ознаки та узгоджувати їх з іменниками «Який? Яка? Яке?» (Павелків Р., Цигипало О.).
4. Методика визначення рівня фонематичного слуху у дітей старшого дошкільного віку «Назви перший звук у слові» (Павелків Р., Цигипало О.).
5. Методика визначення рівня сформованості мовленнєвої комунікації у дітей старшого дошкільного віку (Денисенко О.). Дана методика включає у себе: оцінку довільного спілкування дитини; оцінку виконаних завдань під час ігрової діяльності дитини; перевірку рівня сформованості мовленнєвої комунікації дитини.

За результатами методики на визначення рівня словникового запасу у дітей старшого дошкільного віку «Назви знайомі слова» (Павелків Р., Цигипало О.) у експериментальній та контрольній групах більшість дітей мають середній рівень розвитку словникового запасу – 50.00%. Найважчими для дітей виявились категорії: професії, геометричні фігури, рослини, ознаки предметів. Багато хто з дітей плував овочі та фрукти. Найлегшими категоріями виявились: частини тіла, тварини, майже усі діти називали їх із легкістю. У обох групах не виявилось дітей із дуже високим рівнем словникового запасу. Щодо високого рівня, то у експериментальній групі він становить – 20.00%, а у контрольній – 30.00%. Низький рівень словникового запасу був у двох з десяти дітей експериментальної групи – 20.00%, а дуже низький у одного з десяти дітей – 10.00%. У контрольній групі показник дещо кращий, низький рівень складає – 30.00%, а показник дуже низького рівня розвитку словникового запасу відсутній. Можна зробити висновок, що у дітей середній рівень словникового запасу.

За результатами методики визначення рівня зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку «Опиши улюблену іграшку» (Павелків Р., Цигипало О.), було встановлено, що рівень розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку знаходиться на середньому рівні. У експериментальній групі він становить – 40.00%, а у контрольній групі – 30.00%. У експериментальній групі є показники дуже високого рівня розвитку – 10.00%, а у контрольній – 20.00%. Також присутні показники дуже низького рівня у обох групах – 10.00%.

За результатами методики на визначення рівня граматичної правильності мовлення у дітей старшого дошкільного віку, вміння добирати ознаки та узгоджувати їх з іменниками «Який? Яка? Яке?» (Павелків Р., Цигипало О.), були отримані наступні дані: у обох групах відсутній дуже низький рівень граматичної правильності та вміння добирати ознаки. Більшість дітей з легкістю добирала ознаку до слова, але ставила у невідповідний іменнику відмінок, наприклад: зима – білий. Дуже високий рівень показала тільки одна дитина з двадцяти. Показник високого рівня присутній у обох групах, експериментальна – 20.00%, а контрольна – 30.00%. Такий самий показник і низького рівня. Більшість дітей мають середній рівень розвитку граматичної правильності, вміння добирати ознаки та узгоджувати їх з іменником.

За результатами методики визначення рівня фонематичного слуху у дітей старшого дошкільного віку «Назви перший звук у слові» (Павелків Р., Цигипало О.), у обох групах рівень розвитку фонематичного слуху високий

– 40.00 %. Показник дуже високого рівня – 30.00% у обох групах. Середній показник у експериментальній групі становить – 20.00%, а у контрольній – 30.00%. Низький рівень розвитку фонематичного слуху був лише у однієї дитини. Дуже низький рівень відсутній у обох групах (Додаток А. Таблиця 4.).

За методикою на визначення рівня сформованості мовленнєвої комунікації у дітей старшого дошкільного віку (Денисенко О.), було отримано такі результати: під час спостереження за довільним спілкуванням дітей ми виявили, що у експериментальній і контрольній групах високий рівень становить – 50.00%. У дітей експериментальної групи достатній рівень розвитку довільного спілкування – 30.00%, а у контрольній на 10.00% більше. Середній рівень розвитку у експериментальній групі був у двох дітей, а у контрольній в однієї дитини.

При оцінці сформованості мовленнєвої комунікації за допомогою гри з'ясувалося, що достатній рівень розвитку домінує над іншими, він складає 60.00%. Високий та середній рівень розвитку є меншим на 40% за достатній рівень розвитку, а низький рівень відсутній. Показники є ідентичними у двох групах.

Оцінка провідного виду спілкування показала, що у дітей обох груп переважає форма спілкування перехідна від ситуативно-ділової до позаситуативно-пізнавальної – 40.00%. Позаситуативно-пізнавальна форма у експериментальній та у контрольній групах є однаковою. Вона менша за попередню на 10.00%. Позаситуативно-особистісна форма спілкування виявилась лише у однієї дитини з двох груп. Перехідна від позаситуативно-пізнавальної до позаситуативно-особистісної форми – 10.00% у обох групах. Ситуативно-ділова форма у експериментальній групі становить 20.00%, а у контрольній на 10.00% менше.

Проаналізувавши усі три етапи дослідження ми виявили, що у експериментальній та контрольній групах рівень розвитку мовленнєвої компетентності знаходиться на середньому рівні.

За результатами методик, ми виявили що у дітей експериментальної та контрольної груп переважає середній рівень розвитку мовленнєвої активності. Для того щоб підвищити рівень мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку, ми розробляємо програму розвитку мовленнєвої активності засобами народної гри.

#### Список використаних джерел

1. Базима Н.В. Проблема мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями. зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. *Педагогічні науки*. Бердянск: БДПУ, 2012. № 4. С.14-19.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України. / А. М. Богущ. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4-20.
3. Богущ А. М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.
4. Богущ А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2008. 251 с.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав., 2006. 456 с.
6. Рощевська М. В. Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 46-49.

### ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Горобець Марія Володимирівна, здобувачка вищої освіти*

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

Аналіз науково-педагогічної та психолого-методичної літератури дає змогу стверджувати, що цінності національних традицій, культурно-історичних пам'яток наших предків закладалися ще з дитинства і формували основи виховання в дітей любові до родини, рідної землі, самосвідомість та самоцінність.

Сьогодні зростає роль музею і музейних мереж у справі глобальної «трансляції» культурної спадщини задля широкого їх використання в освітньому процесі початкової школи, зокрема в урочній та позаурочній діяльності. Оскільки музейні експонати, маючи свою цінність, є відбитком визначних подій історії України, героїчних подвигів і трудових звершень українського народу, а музейні реліквії виступають значним ілюстративним матеріалом (знаряддя праці, одяг, предмети побуту, особисті речі видатних діячів), вони допомагають учням відчутти історичну епоху та справляють на них велике враження. Жоден навчальний підручник чи посібник не матиме такого ефекту у здійсненні патріотичного виховання учнів, як музейні експонати чи реліквії.

Погоджуємося з думкою науковців, що з появою Інтернету роль музеїв в суспільстві суттєво трансформувалася, сучасний період розвитку музейної справи ознаменувався тенденцією переходу до концепції нової музеології за рахунок впровадження інноваційних ідей часткової музеєфікації та методу заснування музеїв нового типу: музеїв-заповідників, екомuzeїв, розважально-анімаційних та віртуальних музеїв тощо. Ці музеї репрезентують світові історико-культурну спадщину України [ 7].

За свідченням науково-педагогічної літератури, перед тим, як музей постав як спеціалізована освітня структура, існували різноманітні *домузейні форми* нагромадження культурних цінностей, що збереглися у формі скарбів, колекцій, які мають пізнавальне, естетичне та історичне значення.

На думку Л. Гайди, *перші навчальні музеї* були започатковані в таких університетах, як Київському, Львівському, Чернівецькому. Історична спадщина сучасних науковців переконує, що упродовж першої половини ХІХ ст. сформувалась певна мережа навчальних музеїв як предметних кабінетів при міських школах, яка поступово переростала в самостійні музеї [2].

Л. Гайда вважає, що в системі освітніх установ варто виокремити такі три *типи музеїв*: шкільний (збірка наочних приладь та колекцій у школі); регіональний-пересувний (склад і виставка наочних приладь); центральний-повітряний як загальноосвітній з краєзнавчим напрямом [2].

Сучасні науковці окреслюють умови ефективності шкільних музеїв: правильне комплектування фондів та забезпечення їх збереження. *Метою створення шкільних музеїв* є цілеспрямована систематична, творчо-пошукова та дослідницька експозиційна робота молодших школярів. Усі зібрані матеріали експозиції мають бути живою згадкою про минуле, історію рідного краю, що сприяють відродженню національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомого громадян своєї держави. *Основою діяльності шкільних музеїв* є ідея становлення України як держави, виховання справжніх патріотів Батьківщини [4].

Відповідно до освітнього документа «Положення про музей при навчальному закладі» (№ 640) [7] музеї при закладах освіти створюються на громадських засадах і виконують низку важливих освітніх завдань, які дають можливість поглибити вивчення таких освітніх галузей нового Державного стандарту початкової освіти, як мовна і літературна, природнича, технологічна, мистецька [3].

Важливими також є *види фондів шкільного музею*. Виокремлюють основний фонд – оригінальні пам'ятки історії, природи, речові пам'ятки (знаряддя праці, предмети побуту), письмові пам'ятки (книги, газети, документи, твори образотворчого мистецтва, ботанічні та зоологічні матеріали); допоміжний фонд – матеріали, що створюються в процесі організації діяльності музеїв для більш повного розкриття тієї чи іншої теми, пояснення оригінальних пам'яток (карти, діаграми, макети, моделі) [5].

Аналіз документа «Положення про музей при навчальному закладі» дає підстави стверджувати, що *шкільний музей* є складником системи освітньої роботи при освітньому закладі, який перебуває у сфері управління МОН України, затвердженого наказом МОН України № 640 від 04.09.2006 року [7]. Ці музеї створюються з метою залучення учнівської молоді до вивчення та збереження історико-культурної спадщини українського народу, формування освітньої розвиненої особистості та сприяння вихованню у неї патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей українського народу. Документація музею повинна формувати: інвентарну книгу, книгу обліку екскурсій, навчальні заняття, планові масові заходи, акти прийому і видачі експонатів, плани роботи, книгу відгуків про музеї.

*Музей при закладі освіти* – це жива, дієва сила, а не мертва виставка фотографій і документів; значний потенціал в освітньому процесі учнів, центр формування соціально-культурної компетенції учнів, головними умовами створення якого є наявність оригінальних матеріалів, що відповідають профілю, приміщення і обладнання, де зберігають і демонструють музейну експозицію [4].

*Шкільний музей* – це творча лабораторія національно-патріотичного виховання молоді; це куточок, осередок, який оформлений відповідно до певної теми і містить, крім музейних експонатів, учнівські роботи, створені учнями до і після відвідування класичних музеїв. Учні в ньому поринають у світ мистецтва, повторно переглядаючи музейні експонати, та отримують позитивні враження [6].

Отже, окреслюючи понятійний апарат, подаємо авторське визначення шкільного музею та поняття «патріотичне виховання засобами музейної педагогіки». *Музей при закладах освіти* є творчою лабораторією, яка охоплює важливий потенціал освітнього процесу з метою виховання патріотичних почуттів в учнів початкової школи. *Патріотичне виховання засобами музейної педагогіки* – це процес формування прихильності особистості дитини до своєї нації, ціннісного почуття приналежності до своєї Вітчизни, усвідомлення національної самобутності свого народу за рахунок використання інноваційних форм, елементів педагогічних технологій освітнього інтерактивного музейного середовища.

З оперттям на науково-педагогічну та психолого-методичну літературу виокремимо низку *функцій* шкільного музею: освітня; комунікаційна; організаційна (створення різноманітних змінних виставок); пізнавальна (ознайомлення з надбанням культури); інформаційна (формування стійкої потреби отримання відповідної інформації).

Детальний аналіз наукових праць сучасних науковців дозволяє виокремити *специфіку шкільних музеїв*: шкільний музей входить до структури школи, відповідає її потребам, його матеріали використовуються в освітньому процесі; у створенні музеїв беруть участь учні і виступають не як пасивні спостерігачі, а як автори та творці експонатів; робота в музеї захоплює учнів, природно стимулює їхню творчу думку, зміцнює і розвиває їхні творчі інтереси; зібрані експонати в музеї дають змогу учням більше дізнатися про свій народ, його побут, мистецтво, народну творчість, природу та визначні місця, тобто закладають основи патріотизму; кожен експонат є доступним учневі; освітній потенціал спрямований на соціальну адаптацію і розвиток емоційної сфери учнів, здійснення суб'єкт-суб'єктних стосунків, створення ситуації успіху та доброзичливої атмосфери; участь у створенні експонатів як учнів, так і батьків, родин.

Сьогодні шкільний музей – це культурно-освітній заклад, який ставить перед собою, окрім специфічних професійних завдань, широкі наукові, просвітницькі, науково-освітні, естетичні та виховні завдання. У процесі пошукової діяльності учні пізнають історію рідного краю, традиції населення, беруть участь у державній справі охорони пам'яток історії та культури свого народу, відродженні національної та духовної спадщини.

Як бачимо, у процесі пізнання духовної та матеріальної культури, історії краю в учнів початкової школи формується основа їх духовного світу, укладається система їх духовних цінностей. Зазначаємо, що освітні завдання початкової школи є тісно пов'язані з *освітньою діяльністю музеїв*, оскільки формування гармонійної, всебічно розвиненої та творчої особистості передбачає актуалізацію цінностей минулого в сучасній культурі за рахунок створення інноваційних освітніх моделей взаємодії між школою і музеєм, впровадження модернізації форм та методів навчання, розуміння простору музею як центра зародження патріотичних почуттів учнів початкової школи.

З використанням освітнього процесу музейної педагогіки перед початковою школою постають такі *завдання*: гармонізація розвитку творчої особистості; створення предметно-розвивального середовища; створення нової музейної аудиторії; розвиток умінь висловлювати оцінні судження; збереження традицій, повернення до споконвічних духовних цінностей; розширення простору музею; активізація рефлексивної діяльності учнів; залучення батьків до музейної педагогіки.

Серед *особливостей музейних елементів* – участь у їх створенні учнів та батьків, оскільки їхня дослідницько-пошукова робота поповнюється виготовленням малюнків, ілюстрацій, додаткових матеріалів тощо. Учні виступають не пасивними спостерігачами, а співавторами, співтворцями експозицій, позаяк можуть самі міняти експонати та переставляти їх місцями. Такими співтворцями виступають і члени родин учнів – батьки, бабусі, дідуся.

Варто зауважити, що, оскільки музейні експонати мають унікальну здатність впливати на інтелект, волю та емоції водночас, учні стають вдячними відвідувачами музейних залів і культурних заходів, а отже, – інтелігентними, добре вихованими і освіченими людьми, справжніми патріотами свого краю.

*Перевагами освітнього процесу із використанням елементів музейної педагогіки* є: створення в колективі творчої атмосфери, демократичного стилю спілкування педагогів з учнями, свобода творчих дискусій, обмін думками; підвищення інтересу вихованців до навчання; урізноманітнення форм і методів освітньої роботи, посилення міжпредметних зв'язків; використання нестандартних видів занять; підвищення загального рівня культури і впливу на формування свідомого ставлення до культурної спадщини людства [1].

Головна мета роботи вчителя в межах музейної педагогіки є виховання культурної особистості, яка втілює в життя принципи добра і краси, детермінує *напрями освітнього процесу музейної педагогіки*: залучення учнів та їхніх батьків до відвідування музеїв; зустрічі з цікавими людьми (поетами, літераторами, музикантами, художниками); використання форм, методів, методичних прийомів та елементів педагогічних технологій.

Отже, музейну педагогіку на сьогодні розглядаємо як інноваційну педагогічну технологію, яка набуває великої популярності в системі освіти, серед усього початкової, за рахунок створення музейних програм, видання навчально-методичних посібників, розроблення методичних рекомендацій у контексті формування в учнів патріотичних почуттів.

#### Список використаних джерел

1. Вайнберг Т. Б., Хавіна С. Я. Музейна педагогіка – перспективний напрям у сучасній системі національної освіти. Вивчаємо українську мову та літературу. Позакласна робота. 2014. № 2 (02). С. 2–7.
2. Гайда Л. А. Формування нормативно-правової бази діяльності музеїв при навчальних закладах України. Краєзнавство. 2011. № 3. С. 49–54.
3. ержавний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
4. Дульська А. А. Формування соціально-культурної компетенції учнів МНВК засобами вивчення скарбів культури і старовини українського народу : метод. посіб. Кам'янець-Подільський, 2014. 68 с.
5. Личак І. С. Організація музейної справи в навчальному закладі : метод. посіб. Біла Церква, 2013. 116 с.
6. Музеї при закладах освіти – творчі лабораторії національно-патріотичного виховання молоді. URL: [www.osvitportal.lviv.ua/novyny?id77950](http://www.osvitportal.lviv.ua/novyny?id77950).
7. Петранівський В. Л., Рутинський М. Й. Туристичне краєзнавство : навч. посіб. 2-ге вид., виправл. Київ, 2008. 575 с.

### МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СТАНУ СЛОВОТВОРЧОЇ РОБОТИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ШКОЛИ

*Грицай К. Я., здобувач вищої освіти,*

*Степанова О. І., кандидат філологічних наук, доцент.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Методисти минулого та їх послідовники надавали великого значення словотвірчій роботі в початковій школі, тому що словотворення є джерелом розвитку мовного чуття, мислення, мовлення учнів. Ще у XIX столітті такі відомі вчені як Ф.І.Буслаєв, І.І.Срезневський, Д.І.Тихонов, К.Д.Ушинський, В.П.Шереметьєвський та ін. відзначали значну роль словотвірчій роботи не тільки у навчанні дітей грамотному письму, а й для більш глибокого розуміння ними смислу слів, що гарантує точне й свідоме їх використання в мовленні.

Словотвірча робота – складова частина словникової роботи – роботи над словом (на відміну від роботи над словосполученням, реченням або текстом), що має на меті різні завдання: аналіз морфемного складу слова, з'ясування засобу його утворення, характеристику слова як частини мови та засвоєння його правопису; засвоєння значення слова і формування вміння правильно вживати його в реченні. Завершальним етапом є словниково-семантичний напрям, який є складовою частиною роботи над збагаченням словника учнів [4, с.144].

Результати наукових досліджень доводять, що словотвірча робота повинна, насамперед, спиратися на спостереження явищ словотворення, які допоможуть глибокому засвоєнню лексики, сприятимуть загостренню уваги до слова, розвитку чуття мови та мовленнєвого мислення.

У зв'язку з пошуками оптимальних шляхів підвищення мовленнєвої спрямованості вивчення морфемного складу слова в початкових класах учнями з порушеннями мовлення, для визначення методів реабілітаційно-розвивального впливу та засобів підвищення ефективності корекційного навчання зазначеної категорії школярів, з метою одержання даних про реальний стан сформованості в них навичок словотворення, про рівень знань та вмінь дітей із ЗНМ з морфеміки й словотвору, про особливості й типові помилки при вивченні цих розділів та можливі причини недосконалості словотвірчих навичок нами було проведено спеціальне експериментальне дослідження, в якому було використано порівняльний аналіз результатів обстеження учнів з мовленнєвими порушеннями та нормальним його розвитком.

Згідно з програмою середньої загальноосвітньої школи [2, с.207], за якою відбувається навчання молодших школярів з ЗНМ, у третьому класі учні повинні володіти теоретичними знаннями й практичними вміннями з розділу «Будова слова», виходячи з цього ми вважали за необхідне з'ясувати:

- рівень словотвірчих знань та вмінь, а саме: уміння учнів утворювати слова за допомогою суфіксів та ділитися за будовою, слова з різною морфемною структурою;

- стан правописних умінь і навичок учнів, а саме: виявлення орфографічних умінь та здатності перевіряти написання слів, застосовуючи теоретичні знання;
- стан сформованості та рівень розвитку лексико-граматичного аспекту мовлення, а саме: усвідомлення узагальнених значень у словах під час виокремлення слів з омонімічними коренями, вміння вживати споріднені слова у власному мовленні;
- особливості словникового запасу учнів початкової школи, а саме: умінь добирати та розрізняти синоніми, антоніми та добирати споріднені слова до поданих;
- природу лексичних (лексико-семантичних), лексико-граматичних (парадигматичних), епідигматичних (дериваційних) та орфографічних помилок у молодших школярів із ЗНМ.

Під час розробки методики дослідження словотворчої роботи ми спиралися на науково-методичне трактування значених проблем, що знайшли певне висвітлення в роботах українських та зарубіжних учених (В.І.Бадер, Л.С.Вавіна, М.С.Вашуленко, В.О.Кондратенко, М.Р.Львов, Р.Є.Левіна, Т.Г.Рамзаєва, В.В.Тарасун, Н.В.Чередніченко, М.К.Шеремет, А.В.Ястребова та ін.).

Згідно з цим ми вважаємо, що для перевірки стану словотворчої роботи необхідно використати систему завдань, яка дасть змогу всебічно проаналізувати рівень володіння учнів з ЗНМ словотворчими операціями.

Для з'ясування зазначеного на основі аналізу науково-літературних джерел та наших дослідницьких передбачень була розроблена експериментальна методика констатувального дослідження цієї проблеми з урахуванням місця словотвору в системі наук про мову.

Під час складання перевірочних завдань для констатувального експерименту враховувалися вікові особливості молодших школярів із ЗНМ, вимоги програми з української мови до загальнонавчальних умінь та мовних знань учнів, наявність подібних завдань у підручниках. Такий розподіл завдань пояснюється наявністю в слові лексичного та граматичного значень, а їхнє поєднання визначає слово як цілу одиницю мови та мовлення.

**Перше завдання (словотворче)** мало на меті визначити рівень володіння словотворчими знаннями, уміньми й навичками, а саме: наявність знань про морфологічний склад слів та володіння вміннями суфіксального словотворення. За основу ми брали варіанти методики перевірки навчальних умінь та навичок у молодших школярів О.Г.Лобчук [1, с.122].

Пропонуючи цю вправу, ми мали на меті визначити:

- рівень володіння учнями початкової школи суфіксально-іменниковим словотворенням;
- рівень сформованості словотворчих понять;
- рівень засвоєння словотворчих моделей, які існують в мові;
- рівень засвоєння й розуміння семантики словотворчих засобів (суфіксів).

**Друге завдання (граматико-орфографічне)** констатувального експерименту має на меті визначити рівень сформованості орфографічних умінь, з'ясувати вплив рівня знань молодших учнів про основні морфологічні елементи слова на оволодіння ними граматикую й правописом.

Як відзначають дослідники І.В.Коломиткіна, А.Н.Корнев, М.В.Шевченко, Н.В.Чередніченко та ін. [3, с.24], для правильного виконання орфографічних вправ учні обов'язково повинні знати прийоми перевірки написання слів, зокрема добирати однокореневі слова або змінювати форми слова. Це досить складне завдання для учнів із ЗНМ, тому що воно передбачає виконання певної послідовності розумових дій щодо визначення пропущеної букви, а саме: визначення орфограми, актуалізація правила, оцінювання орфографічного поля, морфологічний аналіз слова, добір лексичного або морфологічного матеріалу, який необхідний за умовами правила. Тому ми вважали доцільним перевірити рівень засвоєння учнями вивчених правил правопису (ненаголошені голосні в корені слова, які перевіряються наголосом) та можливість їх самостійного застосування, щоб спланувати зміст та послідовність подальшої роботи.

**Третє завдання (граматичне)** – це завдання лексико-граматичного змісту, яке поєднує у собі словотворчу, морфологічну, граматичну та лексичну роботу й міститься у такій вправі: виокремлення слів з омонімічними коренями, що виявляє вміння учнів вживати споріднені слова у власному мовленні. За основу ми брали фрагменти методики перевірки навчальних умінь та навичок молодших школярів О.Г.Лобчук [1, с.122].

За допомогою названої вище вправи ми вивчали рівень володіння школярами тими морфологічними елементами слова, за допомогою яких позначаються різноманітні синтаксичні відношення, наявність умінь учнів розпізнавати споріднені слова в тексті та виявляли насиченість мовлення молодших школярів спорідненими словами.

Констатувальним дослідженням було охоплено 15 учнів третіх класів із ЗНМ, які відвідують індивідуальні корекційно-розвиткові заняття у КУ «ІРЦ» Горохівської районної ради Волинської області.

Для дослідження ми обрали учнів, які відвідують Горохівський ІРЦ, не виключаючи певні мовленнєві вади: так серед 15 учнів логопедичні діагнози були такі: 1 – з дислексією та дисграфією, 2 – з ЗНМ III рівня + дисграфія та дислексія, 2 – з моторною алалією (ЗНМ II рівня), 4 – з ЗНМ II рівня, 6 – з ЗНМ III рівня.

Для зіставлення стану сформованості словотворчих знань та умінь у дітей з вадами мовлення та у школярів з нормально розвиненим мовленням було обстежено 15 учнів других класів загальноосвітніх шкіл (ЗОШ I-III ст. №1 ім. І.Я.Франка м.Горохів та НВК «ЗОШ I-III ст. – гімназія» м.Горохів). Отже, констатувальним експериментом було охоплено 30 учнів початкової школи.

Ми встановили, що молодші школярі з ЗНМ недостатньо володіють уміньми та навичками словотворчої роботи, виявляють слабку усвідомленість знань із морфеміки й словотвору, механічно їх запам'ятовують, а також зазнають труднощі при виділенні у слові значущих частин.

Одна з причин недосконалої засвоєння знань із словотворення молодшими школярами з ЗНМ полягає в тому, що вчителі орієнтуються на засвоєння словника учнями з ЗНМ послівно (послівна семантизація), що переважає пам'ять учнів і не забезпечує необхідного збагачення лексичного рівня мовлення. Учні не володіють елементарними вміннями й навичками творення нових слів.



Якісний аналіз експериментальних матеріалів, з'ясування рівнів засвоєння учнями з ЗНМ знань та вмінь з української мови дає змогу встановити, що більшість учнів означеної категорії недостатньо оволоділа розумовими діями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, в результаті чого було виявлено певні особливості та значну кількість помилок при виконанні завдань, які пред'являлися окремими блоками, відповідно до розробленої методики проведення експерименту.

Погоджуючись із міркуваннями дослідників, зазначаємо: незважаючи на те, що четверту частину годин від їх загальної кількості (136 уроків) учні опрацьовують тему «Будова слова», результати її засвоєння низькі, тому що молодшим школярам із ЗНМ потрібно не стільки теоретичне навчання, скільки розуміння, розрізнення на слух, вживання щойно утворених слів у практичній діяльності, тому що, як правило, такі слова є новими для дітей зазначеної категорії. Тому робота з уточнення та збагачення словникового запасу молодших школярів із ЗНМ при вивченні теми «Будова слова» може проводитися за допомогою введення нових слів та знайомства учнів з елементарними засобами утворення слів, при вживанні відомих слів у нових контекстах, при практичному засвоєнні форм словозміни, тоді розвиток мовлення дітей починається зі збагачення їх словникового запасу.

Отримані результати дозволили не тільки констатувати незадовільність стану словотворчої роботи в початкових класах, де навчаються діти з ЗНМ, а й стали підставою для розробки змісту та прийомів формування в учнів спеціальної школи суфіксально-іменинкового словотворення як засобу збагачення лексичного запасу зазначеної категорії дітей.

#### Список використаних джерел

1. Лобчук О.Г. Завдання для перевірки мовленнєвих умінь та навичок у молодших школярів. Київ: Освіта, 1996. 122 с.
2. Потоцкая Т.Ф. Словообразовательная работа как средство обогащения словарного запаса младших школьников: Дис.... канд. пед. наук. Київ, 1984.
3. Шевченко М.В. Формування знань та умінь з рідної мови у молодших школярів із загальним мовленнєвим недорозвитком: Автореф. дис.... канд. пед. наук. Київ, 1996. 24 с.
4. Якиманская И.С. Развивающее обучение. Москва: Педагогика, 1979. 144 с.

#### ТИПОВІ ПОМИЛКИ АБІТУРІЄНТІВ ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ ДЕЯКИХ ВИДІВ РІВНЯНЬ І НЕРІВНОСТЕЙ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ЗНО З МАТЕМАТИКИ

*Гуранець Наталія Анатоліївна, здобувач вищої освіти кваліфікаційного рівня “ магістр ” 2-го року навчання*

*Генсіцька-Антонюк Наталія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики з методикою викладання*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Проведення зовнішнього незалежного оцінювання є важливою подією в суспільно-політичному житті української держави. ЗНО – одна з найпоширеніших у світі та ефективних систем оцінювання навчальних досягнень учнів, яка дозволяє провести як підсумкову атестацію, так і селекцію для вищих навчальних закладів. Результати зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти є основою для вироблення освітньої стратегії і тактики, оцінювання роботи закладів освіти та освітніх систем в цілому. На рейтинговий бал ЗНО з математики на сьогоднішній день звертається велика увага при вступі до ВНЗ, тому учень має приділити достатньо часу підготовці до складання тесту та показати максимально всі свої знання вже при проходженні ЗНО з математики [2].

Проаналізовані нами результати складання ЗНО з математики минулих років свідчать про те, що тести з даного предмету є одними з найскладніших для учнів. Оскільки саме з нього було отримано найнижчі значення порогів успішності. В той же час, розподіл балів показує, що абітурієнти здатні впоратися з більшою частиною завдань, показуючи доволі хороший результат [4].

На сьогодні в Україні немає єдиної загальнодержавної схеми підготовки до ЗНО з математики. Більшість практикуючих учителів здійснюють її на власний розсуд, користуючись наявною на ринку комерційною літературою з даної тематики. На жаль, далеко не всі наявні на ринку посібники по підготовці до ЗНО мають належний рівень через що абітурієнти, котрі по них готуються, можуть допускати помилки при виконанні тесту [2].

Опрацювавши характеристики тестів минулих років, котрі наведені у Звітах УЦОЯО для проведення ЗНО, можемо засвідчити, що, нажаль, навіть у завданнях середнього та низького рівня складності значна частина учнів допускається помилок, що негативно позначається на кількості набраних балів за складання тесту. Тому варто детальніше дослідити завдання ЗНО з математики, в яких випускники можуть виконати неправильні обрахунки [4].

Розглянемо типові помилки, яких допустились абітурієнти при складанні тестів минулих років.

ЗНО – 2018 (Завдання 1). Спростіть вираз:  $0,4x^2 \cdot 5x^3 = 0,4 \cdot 5x^{2+3} = 2x^5$  [5].

Розв'язання:  $0,4x^2 \cdot 5x^3 = 0,4 \cdot 5x^{2+3} = 2x^5$ .

Відповідь:  $2x^5$ .

Найпоширеніші помилки в обрахунках :  $0,4x^2 \cdot 5x^3 = 0,4 \cdot 5x^{2-3} = 2x^6$  або  $0,4x^2 \cdot 5x^3 = 0,4 \cdot 5x^{2+3} = 20x^5$ .

ЗНО – 2012 (Завдання 2). Знайдіть область визначення функції  $y = 2 - \frac{1}{x}$  [1].

Розв'язання: Оскільки змінна  $x$  знаходиться в знаменнику дроби, то  $x \neq 0$ . Тобто:  $x \in (-\infty; 0) \cup (0; +\infty)$ .

Відповідь:  $x \in (-\infty; 0) \cup (0; +\infty)$ .

Учні котрі не знають цієї властивості дроби дали відповідь  $x \in R$

ЗНО – 2006 (Завдання 5). Розв'яжіть нерівність  $a^2 > a$  [3].

Розв'язання:  $a^2 - a > 0 \Rightarrow a(a - 1) > 0$

Скористаємось методом інтервалів:

$a \in (-\infty; 0) \cup (1; +\infty)$ .

Відповідь:  $a \in (-\infty; 0) \cup (1; +\infty)$ .

Без схематичного рисунку чи, зробивши його неправильно, учні допустились таких помилок:

$a^2 > a \Rightarrow a \in \text{Рабо}$   $a^2 > a \Rightarrow a > 0$ .

Отже, ми можемо стверджувати, що тести ЗНО з математики є доволі складними для учнів, але тим не менше володіння основними теоремами алгебри та геометрії, знання найважливіших формул, перевірка виконаного завдання та звичайна уважність при виконанні обрахунків, можуть гарантувати вам успішне виконання завдань та отримання високого рейтингового балу.

Список використаних джерел

1. Зовнішнє незалежне оцінювання із математики 2012 [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://ru.osvita.ua/doc/files/news/294/29497/1\\_math2012-1.pdf](http://ru.osvita.ua/doc/files/news/294/29497/1_math2012-1.pdf).
2. Кашина Г.С. Зовнішнє незалежне оцінювання в освіті України: Курс лекцій / Г.С. Кашина, В.П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 115 с.
3. Математика зовнішнє оцінювання 2006 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/tcherkassova2104/2006-44853220>.
4. Офіційний звіт про проведення в 2019 році зовнішнього незалежного оцінювання [Електронний ресурс] Український центр оцінювання якості освіти.– Режим доступу : [http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/ZVIT-ZNO-2019-Tom\\_2.pdf](http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/ZVIT-ZNO-2019-Tom_2.pdf).

Сертифікаційна робота з математики 2018 [Електронний ресурс] :Український центр оцінювання якості освіти. – Режим доступу: [https://ru.osvita.ua/doc/files/news/608/60848/Matematyka-Osnovne-ZNO-2018-Zoshyt\\_1.pdf](https://ru.osvita.ua/doc/files/news/608/60848/Matematyka-Osnovne-ZNO-2018-Zoshyt_1.pdf)

### РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ 10-11-Х КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» НА ОСНОВІ ТРАДИЦІЙ РІДНОГО КРАЮ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Гурський І.В. Здобувач в/о I курсу магістратури*

*Науковий керівник: к.п.н., доц. Сингаївський Д.В.*

На сучасному етапі розвитку української культури та сучасних інформаційних технологій у вихованні дітей, актуальним є виховання в народних традиціях. Народне (декоративно-ужиткове) мистецтво нерозривно пов'язане з життям і побутом людства. Краса здавна вважалася могутнім засобом морального вдосконалення особистості. Головне завдання естетичної культури полягає в тому, щоб засобами мистецтва прищепити людині високі норми і принципи моралі, прагнення до творчої діяльності, яка є засобом реалізації духовних потреб особистості. Розвиваючи культуру почуттів, поведінки, особистих інтересів, творчу працю, активну громадську діяльність, можна формувати всебічно-досконалу і розвинену людину. Для розв'язання цього завдання важливе значення має декоративно-ужиткове мистецтво. [4]

Над проблемою формування естетичної культури в учнів загальноосвітніх шкіл та її складових працювали чимало науковців та педагогів, серед яких: Т. Аболина, А. Балхут, В. Григоренко, І. Данькова, О. Долинна, 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 естетичної культури вкладали історико-культурну народну спадщину. У кінці ХХ ст. академіком АПН України Д. Тхоржевським започатковано наукову школу з проблеми національного виховання учнів загальноосвітніх закладів навчання. 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.

На думку І.В. Данькової [3] ефективність формування естетичної культури учнів може забезпечити не випадковий, епізодичний вплив на школярів, а система естетичної культури, одним з завдань якої є розвиток естетичних смаків. Тому, з метою підвищення ефективності процесу формування естетичної культури учнів, вчителю рекомендується звернути увагу на вирішення таких завдань в навчально-виховному процесі: збагачення рівня загальної культури учнів; формування естетичного ідеалу; знайомлення учнів з критеріями краси, які існують в суспільстві; розвиток естетичних почуттів, духовно-естетичних потреб учнів; розвиток вмінь сприймати і оцінювати красу; розвивати бажання створювати красу власними руками.

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. [6]

Головна мета естетичної культури 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. [8]

Завданнями естетичної культури є: формування гармонійної особистості; розвиток в людині здатності бачити і цінувати прекрасне; закладка ідеалів прекрасного і вироблення естетичних смаків; спонукування до розвитку творчих здібностей. [8]

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. [8]

До методів естетичної культури належать: особистий приклад; бесіди; шкільні уроки і заняття в гуртках, студіях; екскурсії; відвідування театру, виставок, музеїв, фестивалів; ранки і вечори в школі та ДНЗ. [8]

У процесі естетичної культури важливо навчити учнів розуміти й сприймати красу. Спостерегаючи прекрасне, людина не може бути байдужою, вона переживає, відчуваючи любов або ненависть до спостережуваного. Тому важливо, щоб діти вміли розрізняти справді красиве і потворне.

Під час естетичного сприймання виникають певні емоції, тому виховання має створювати сприятливі для формування емоційної сфери учнів умови, адже багатство емоційної сфери людини свідчить про її духовне багатство. Не менш важливе формування їх здатності повноцінного сприймання творів мистецтва. Для цього учням необхідна елементарна теоретична підготовка. Це має особливе значення при використанні в естетичному вихованні засобами музики, образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва [2, с.83].

Естетична культура – це здатність відчувати, переживати і перетворювати природу, суспільне життя і самого себе за законами краси, відкривати шляхи до найповнішого гармонійного розкриття всієї сутності людини [6, с.89].

Одним із провідних компонентів естетичної культури є естетичний смак. У формуванні естетичної культури велику роль відіграють здібності, уявлення (репродуктивне і творче), здатність мислити, усвідомлювати свій і чужий досвід. Таким чином, провідною властивістю в оціночних здібностях є образне мислення, оперування образами сприймання та естетичними уявленнями, зразками. Результат оціночного процесу відображається в естетичних почуттях і судженнях. Емоційна оцінка може стимулювати людину до активної діяльності: зберегти, передати іншим те, від чого вона отримала естетичну насолоду, змінити те, що не задовольняє. Зрозуміло, що естетична діяльність не може існувати окремо від інших видів діяльності.

За структурою Т.В. Наговіцини [5] та змісту навчальної програми з предмету «Технології 10-11 класи» (рівень стандарту) ми виділили компоненти естетичної культури, які формуються у процесі організації перетворювальної діяльності школярів. На основі даної системи компонентів естетичної культури ми розробили власну, для вивчення навчального модулю «Техніки декоративно-ужиткового мистецтва» у 10-му класі:

- **знання:** основні поняття естетики у декоративно-ужитковому мистецтві (історія технік та технологій декоративно-ужиткового мистецтва, значення символів притаманних видам декоративно-ужиткового мистецтва); основи теорії кольорознавства (традиції використання кольорової гами під час виготовлення виробів декоративно-ужиткового мистецтва); процеси художньої обробки матеріалів (різьблення, розпис, випалювання, інтарсія, інкрустація, тонування, лакування, фарбування); процеси декоративно-прикладної творчості (чинники, які впливають на якість виконаної роботи за технологією; перелік інструментів та пристосувань необхідних для виготовлення виробів відповідною технологією і т.ін.); етапи перетворювальної діяльності; способи здійснення перетворювальної діяльності (моделювання, проектування, розробка ескізу і т. ін.);

- **уміння:** ціленаправлено виконувати етапи перетворювальної діяльності; здійснювати підбір символів, елементів різьблення та кольору в композиції; здійснювати вибір та застосовувати методи проектування у процесі створення декоративно-ужиткового виробу; аналізувати, сприймати та оцінювати естетичні якості та стилістичні особливості декоративно-ужиткових виробів; виготовляти виріб з дотриманням народних традицій (форма, кольорове рішення, символи); 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; шанування традиції свого народу; шанобливе ставлення до творчості народних майстрів; усвідомлення необхідності збереження народних традицій, як автентичності народу та зв'язку поколінь; обґрунтування обраних технологій, які забезпечують якісне виконання проекту.

З'ясовано, що під мультимедійною технологією (за І.Ю. Шахіною та К.П. Гриньчак [9, с. 29]) розуміють технологію, яка окреслює порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації. Говорячи про різні аспекти використання мультимедійних технологій в освіті, автори обмежуються розглядом питань використання технічного засобу навчання або комп'ютерноорієнтованого засобу навчання «нового» покоління, якому притаманні характерні ознаки: можливість об'єднання інформації, представленої в різних формах (текст, звук, графіка, відео, анімація) та інтерактивний режим роботи з інформацією [1].

Проаналізувавши програму з предмету «Технології 10-11 класи» (рівень стандарту) розробили систему мультимедійних засобів для формування естетичної культури базуючись на вивченні технології оздоблення виробів з деревини різьбленням у 10-му класі, яка складається з таких підрозділів: тема уроку, дидактичні завдання що до розвитку естетичної культури, компоненти естетичної культури, мультимедійні засоби.

Отже, використання мультимедійних технологій на заняттях з технології дасть можливість учителю формувати відповідні сприйняття, почуття, потреби, смаки та ідеали що до традиційної естетичної культури рідного краю.

Застосовуючи комп'ютерні технології з використанням оригінального оформлення та дизайну учні краще й швидше сприйматимуть навчальний матеріал, елементами якого є ознайомлення із тематичними світлинами, анімаціями, ілюстраціями декоративних виробів рідного краю, відеофрагментами про діяльність відомих майстрів та технології виконання декоративно-ужиткових виробів, а також застосування текстових пояснень, тестів, схем виконання етапів проектної діяльності у режимі відео.

Впровадження мультимедійних та дистанційних технологій у практику вчителів технології допоможе поєднати дидактичні функції комп'ютера й традиційні прийоми і засоби навчання, збагатить і поповнить навчально-виховний процес старшої школи новими формами роботи, що сприятиме більш ефективному засвоєнню навчального матеріалу, звичаїв, традицій та технологій українського народу.

#### Список використаних джерел

1. Величко С.П., Царенко О.М. Формування у майбутніх учителів умінь застосовувати мультимедійні технології у навчально-виховному процесі. Наукові записки КДПУ ім. В.Винниченка: педагогічні науки. Кіровоград. Вип. 14. 1998. С. 95-101.

2. Вопросы психологии способностей [Текст]: сб. ст. / под ред. В.А. Крутецкого. Москва: Педагогика, 1973. 216 с.
3. Данькова І.В. Трудове навчання як засіб формування естетичної культури URL: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wJ5IAGcWnzwJ:elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/15666/1/%25D0%25A1%25D1%2582%25D0%25B0%25D1%2582%25D1%2582%25D1%258F%252010\\_10.doc+&cd=2&hl=uk&ct=clnk&gl=ua](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wJ5IAGcWnzwJ:elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/15666/1/%25D0%25A1%25D1%2582%25D0%25B0%25D1%2582%25D1%2582%25D1%258F%252010_10.doc+&cd=2&hl=uk&ct=clnk&gl=ua) (дата звернення 25.10.2019).
4. Коваль О. Вплив декоративно-ужиткового мистецтва на естетичне виховання учнів на уроках трудового навчання URL: <http://phm.kspu.kr.ua/nauka/konferentsii/fizyka-tekhnohohii-navchannia/82-2016/teorii-ta-metodyka-tekhnohohich-noi-osvity/551-vplyv-dekoratyvno-uzhytkovoho-mystetstva-na-estetichne-vykhovannya-uchniv-na-urokakh-trudovoho-navchannya.html> (дата звернення 24.10.2019).
5. Наговицына Т.В. Оценка сформированности эстетического вкуса у школьников в процессе обучения технологии. Искусство и образование. 2011. №1(69). С. 38-44.
6. Оніщенко О. Естетичне виховання: історичні традиції та сучасність. Мистецтво та освіта. 1998. №3. С.2-6.
7. Цели и средства эстетического воспитания URL: <http://gopsy.ru/semja/vospitanie-detej/jesteticheskoe-vospitanie.html> (дата звернення 15.11.2019).
8. Чулахин В.М. 22 урока геометрической резьбы по дереву: Учебно-практическое пособие. Санкт-Петербург: Издательский Дом «Литера», 2004. 152 с.
9. Шахіна І.Ю., Гриньчак К.П. Використання мультимедійних технологій на заняттях з трудового навчання в основній школі. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. Випуск 41. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. С. 28-33.

### **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО**

*Гуцал Ю.С., здобувач другого(магістерського) рівня вищої освіти  
Гурський В.А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І.Поніманської  
Рівненської державний гуманітарний університет*

Особливий внесок в теорію і практику підготовки дітей до школи зробив В. Сухомлинський у 50–60-х роках ХХ століття. Це був новаторський підхід до організації навчання дітей 6 років до початку їх систематичного навчання у школі. Зауважимо, що вченим була створена цілісна система навчання і виховання дітей до школи; визначено принципи організації дітей щодо підготовки їх до навчання у школі; розроблено інноваційні методики роботи з дітьми, які впливали комплексно на розумовий, фізичний, естетичний, моральний розвиток дитини.

Підготовка дітей до навчання у школі – проблема, що хвилювала педагогів і науковців упродовж декількох століть.

Вивченням педагогічної спадщини видатного педагога-новатора займаються багато сучасних вітчизняних дослідників, зокрема, В. Антонєць, С. Білецька, М. Богуславський, А. Гранкін, Н. Карпова, В. Ликова, М. Мухін, О. Сухомлинська, С. Соловейчик, І. Старцева, Т. Челпаченко та ін. Зазначені автори здійснили наукове осмислення гуманістичних ідей вченого, його методологічних принципів виховання дітей різних вікових груп, питань, пов'язаних з співвідношенням особистого і громадського в дитячому колективі, проблеми дидактики, підвищення психолого-педагогічної майстерності педагогів тощо.

Аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського дає можливість виокремити принаймні три важливих напрями в загальній системі підготовки дітей до школи:

- різнобічна, гармонійна, цілісна підготовка майбутніх першокласників до навчання у школі, яка охоплює їхній розвиток, навчання й виховання;
- залучення батьків до систематичної роботи в сім'ї з підготовки дітей до школи; інтеграції виховних впливів школи і сім'ї у формуванні особистості майбутніх першокласників;
- підготовка майбутніх учителів-класоводів до роботи з майбутніми першокласниками.

Педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського варто упроваджувати в роботу задля знаходження шляхів ефективного навчання та виховання, розкриття прихованих резервів розумової активності дітей, підвищення їх самостійності у пізнанні довкілля, здійсненні пошуку оптимальних методів і прийомів, які сприяють найкращому опануванню дітьми необхідних знань, умінь та навичок у різних видах діяльності.

В умовах постійного зростання потоку інформації та збільшення обсягу навчального матеріалу постають нагальні потреби: здійснити пошук оптимальних методів і прийомів, які сприяють найкращому опануванню дітьми необхідних знань, умінь та навичок у різних видах діяльності. Видатний педагог радив, що для розвитку пізнавальної активності необхідно вводити дітей у зміст нового навчального матеріалу шляхом відкриття знань, а не їх прямого подання: активізувати пізнавальну діяльність, включаючи у неї використання проблемно-пошукових методів.

Працюючи над формуванням особистості, готуючи дітей до навчання у школі, В. Сухомлинський вдумливо підходив до розвитку в кожній дитині зазначених складових, створюючи певні ситуації й обережно підводячи дітей до їх вирішення. Прикладом можуть слугувати: ситуація з хризантемами, «подорож» у колгоспне зернохосовище, до умільців – слюсарів, токарів та ін. [2]. Під час «годин милування природою» діти прислухаються до звуків природи, навчаються говорити у природі (навіть тоді, коли панує тиша, щось обов'язково шурхотить, шепоче, шелестить): голуб вуркоче (вр-вр), вітер виє (в-в-в), вітер свистить (с-с-с), надокучливо дзвенить комарик (з-з-з-з), співає синичка (ц-ц-ц), шелестить листячко на вітах (ш). У природі кожна комашка має свій голос: летять і промовляють бджілки, мушки, джмелі і жуки: жжж, дж, дз. Намагаюся навчати своїх вихованців радіти глибині синього неба, багряному заходу сонця, милуватись журавлиним ключем, дослухатися до музики лісу і любити музику, створену людьми. Під час спілкування з природою розширюється активний словниковий запас вихованців, поповнюється прикметниками

(під час спостережень діти розповідають, яке листя, яке небо, квіти, дерева), прислівниками (як співають птахи, як падає жовте листя, як світить сонце), дієсловами (що робить вітер, хмаринка, пташка, сонечко, листя, дощик). Діти добирають потрібні слова, узгоджують їх у словосполученнях, реченнях. Уміння бачити прекрасне навколо робить дитину добрішою, мудрішою, духовно багатішою.

Підготовку дітей до оволодіння грамотою можна починати під час прогулянок, екскурсій, мандрівок. Під час прогулянок педагоги можуть проводити роботу з розвитку фонематичних процесів. Прислухаючись до звуків природи, розвивають слухову увагу, фонематичне сприймання, знаходять у природі образи букв: знайшли паличку – буква «і», можна написати цією паличкою на піску різні букви: побачили метелика, який сидить на стеблинці, порівняли його з буквою «в», пригадали слова на запропоновані педагогом звуки.

Під час такого навчання діти фантазують, природа стає школою розвитку й навчання. Потім обов'язково вихованці намалюють букву у своїх зошитах, пригадають, на що вона схожа, створюють малюнки, у назвах яких вживається той чи інший звук.

Можна придумати казку про букви і їхні пригоди, записати ці історії в індивідуальні зошити, запропонувати батькам виготовити букви як ляльки з трави, з дерева, з дроту, викласти з горобини, з листя, вилпіти з тіста та пластиліну. Таким чином закріплюються знання дітей про букву, розвивається фантазія, удосконалюється дрібна моторика, відбувається залучення батьків у процес навчання, виховання та корекції мовлення [4].

Важливим напрямом підготовки дітей дошкільного віку до школи, є розумове виховання. В. Сухомлинський вважав, що розумове виховання потрібне людині не тільки для праці, а й для повноцінного духовного життя. Бути розумним повинен і математик, і тракторист. Тому в процесі навчання дітей треба спонукати до самостійної пізнавальної діяльності, до самоосвіти. Цю роботу слід починати з малих літ, формуючи в дітей допитливість, тоді навчання для них не стане тягарем. На його думку, дитина не може бути щасливою в школі, якщо їй там погано. Одна з його фундаментальних ідей звучить так: навчання повинно бути радісною працею [3].

Виховуючи дії і вчинки дітей, педагоги і науковці виходили із запитів, подій та факторів оточуючого середовища. Адже саме довкілля є важливим чинником розвитку особистості: діти його відтворюють у малюнках, іграх, вчинках, окремі його елементи використовують під час розумових операцій (класифікація, серіація, узагальнення, умовисновки та ін.). Саме ці ідеї і стали провідними в роботі з дітьми великого педагога В. Сухомлинського.

На їх думку, всебічному розвитку особистості буде сприяти продумане чергування різних типів організуючих (режимних) моментів у роботі з дітьми [1].

Працюючи з дітьми 6-ти років, В. Сухомлинський обережно ставився до подачі дітям нових знань, до тривалості занять, використовуючи в роботі рекомендації науковців і власний досвід. Ефективність використання ідей В. Сухомлинського полягає в тому, що вони допомагають формувати естетичні, практичні, екологічні, пізнавальні і моральні цінності у дітей. Водночас, вони допомагають розширити уявлення дітей про неживу і живу природу, їхні взаємозв'язки і взаємозалежності; вести спостереження за красою і різноманітністю природи рідного краю та виховання у дітей емоційно-дбайливого ставлення до природи.

Твори Василя Сухомлинського стали незамінними в роботі, адже вони спонукають розум і почуття кожної дитини до аналізування вчинків літературних персонажів, викликають бажання їх наслідувати, або, навпаки, чинити по-іншому, збагачують лексику дітей, розвивають уміння вільно висловлювати свої думки.

Використовуючи спадщину В. Сухомлинського в процесі формування готовності до шкільного навчання, педагоги віддають перевагу запропонованим педагогом цікавих формах виховання допитливості, розумових здібностей, логічного мислення, тобто інтелектуального розвитку засобами природи. Саме спілкування з природними об'єктами, спостереження за явищами природи, поєднання споглядання реальної природи із фантазуванням, дає змогу розвивати у дітей мислення, увагу, спостережливість.

Зауважимо, що навчання дітей до школи читати і писати В. Сухомлинський називав своєрідним «містком», який пов'язує дошкільну і шкільну ланки освіти, а вміння читати до школи як основну умову подальшого повноцінного розумового розвитку дітей у школі. В. Сухомлинський вважав, що за рік, який передувє навчанню старших дошкільників у школі, можна реалізувати всі визначені ним передумови. Він писав: «Рік, що передувє навчанню за партою, був потрібний мені для того, щоб добре взнати кожну дитину, глибоко вивчити індивідуальні особливості сприймання, мислення і розумової праці. Перш ніж давати знання, треба навчити думати, сприймати, спостерігати. Треба також добре знати індивідуальні особливості здоров'я кожного учня – без цього не можна нормально вчити» [2]. Отже, зазначимо, що В. Сухомлинський, по суті, визначив зміст і необхідність передшкільної освіти дітей старшого дошкільного віку, не вживаючи означеного терміна, визначив ключові компетенції, необхідні дитині на пропедевтичному етапі навчання у школі.

В.О. Сухомлинський довів, що дошкільна підготовка допомагає виявити, побачити та вивчити кожну дитину, її характер, здібності, нахили. В роботі з батьками майбутніх першокласників він ставив мету – надати необхідну педагогічну спрямованість виховному впливу батьків на дітей передшкільного віку, сформувати в умовах сімейного виховання такий емоційний настрій майбутнього першокласника, щоб він спокійно сприймав вплив вчителя та шкільного колективу.

Педагогічний вплив творчості Василя Сухомлинського настільки дієвий, що байдужим не залишає нікого, хто доторкується до його світлин – діти і педагоги стають уважнішими одне до одного, сердечнішими, чуйними. Вихователь, виховуючи дітей, виховується сам, а найбільше виховному впливу піддаються серця вихованців і тих, хто виховує.

Отже, уміле використання В. Сухомлинським в роботі з дітьми сучасних досліджень, власного досвіду дало вагомий результат в підготовці їх до навчання у школі, у всебічному розвитку кожної особистості.

#### Список використаних джерел

1. Моложавый С. С. Педагогические пути дошкольного воспитания. Москва: Госуд. учебно-пед. издво, 1931. 143 с.

2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 3. 649 с.
3. Сухомлинський В. Сердце отдаю детям. Харьков: Акта, 2012. 563 с.
4. Тарасенко Г.С. Відкрийте дітям дивосвіт природи: poradnik для батьків з виховання душі і серця дитини. Вінниця, 2008. С.15-21

## **СЮЖЕТНО- РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Грушовець К.М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Шадюк Ольга Іванівна кандидат педагогічних наук, доц. кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І.Поніманської  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Дошкільне дитинство – це період особистісного формування, а гендерна ідентичність один із найістотніших компонентів, необхідних для повноцінного психосоціального розвитку індивіда. Діти розуміють, що не тільки вони, але і всі оточуючі люди змінюються, і в зв'язку з цим у них з'являються питання про дитинство батьків, діточок і бабусь [3, с.167].

У дошкільному віці зароджуються і розвиваються відмінності у спрямованості спілкування хлопчиків і дівчаток, доброзичливість до дітей своєї статі: хлопчик частіше обирає хлопчиків, а дівчатка – дівчаток. Розвивається усвідомлення себе як хлопчика або як дівчинки.

Граючись, діти часто групуються за ознакою статі. В іграх проявляється емоційність дитини, відпрацьовуються варіанти чоловічої і жіночої ролі, форми поведінки.

Велике значення надається сюжетно-рольовим іграм, для того щоб діти вміли себе ідентифікувати залежно до певної статі.

Тому у закладах дошкільної освіти вихователі приділяють неабияку увагу рольовим іграм.

Сюжетно-рольова гра – відтворення дітьми дій дорослих і стосунків між ними. Це – образна гра за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет) і розігрування дітьми [3, с.171].

У рольовій грі хлопчик, наслідуючи чоловіків, обирає роль шофера, космонавта, моряка; дівчинка – лікаря, вихователя, перукаря [3, с. 139].

Структурними компонентами сюжетно-рольової гри є роль, сюжет, зміст, правила, ігрові дії, рольові і реальні стосунки, ігрові предмети і предмети-замінники [3, с. 143].

У грі дитина приймає позицію іншої людини (часто – багатьох людей) і в межах одного сюжету бачить ситуацію їх очима. Виконуючи, наприклад, роль мами (тата), потім – доньки (сина), вона розуміє важливість материнського піклування і слухняності дітей. Завдяки цьому перед нею відкриваються правила поведінки і їх значення для встановлення і підтримання позитивних стосунків з іншими людьми, відбувається усвідомлення необхідності дотримання правил, тобто формується свідоме виконання їх [2, с.106].

Рольова поведінка регулюється правилами, що утворюють центральне ядро ролі, і без дотримання яких гра не відбувається. Дитина діє не так, як їй захочеться, а так, як потрібно відповідно до її ролі та ігрової ситуації. Виконуючи роль, вона стримує свої бажання, поступається ними, висловлює моральні оцінки.

Дотримання дитиною правил і свідоме ставлення до них свідчить, наскільки глибоко вона засвоїла відображену у грі сферу соціальної дійсності. Роль надає правилам значущого змісту, актуалізує необхідність діяти згідно з ними, створює можливість контролювання цього процесу. Недотримання правил руйнує гру. Діти краще дотримуються правил у колективних іграх, оскільки їхня діяльність контролюється однолітками.

При організації сюжетно-рольових ігор в рамках гендерного виховання слід враховувати наступне: необхідно уникати шаблонних дій і реплік, гра повинна володіти хорошим сюжетом і ідентичними ролями, дії дитини в грі повинні бути подібні діям режисера.

В процесі керівництва сюжетно-рольовою грою дітей, дорослі повинні створювати ситуації, спрямовані на прояв у дівчаток і хлопчиків тих якостей особистості, які дозволять їм бути успішними в сучасному суспільстві. Сюжетні ігри допомагають дітям набути певних знань та вмінь, щодо гендерної ідентичності.

Гендерна ідентичність – це особливий вид соціальної ідентичності, що співіснує в самосвідомості людини в єдності з уявленням про професійний, сімейний, етнічний, освітній, інший статус. Це продукт соціального конструювання. Поняття «бути жінкою» або «бути чоловіком» відмінні для різних етнічних, релігійних, расових груп, для різних соціальних прошарків, для різних поколінь [1, с.4].

І. Кльочина пропонує таке визначення: «гендерна ідентичність – це аспект самосвідомості, що описує сприймання людиною себе як представника певної статі; одна з базових характеристик особистості, що формується в результаті психологічної інтеріоризації чоловічих чи жіночих рис, у процесі взаємодії «Я» з іншими у ході соціалізації» [1, с. 9].

При психологічній характеристиці дітей дошкільного віку традиційно виділяються наступні показники їх гендерної ідентичності:

- здатність ідентифікувати себе з представниками своєї статі (вираженість статевої ідентичності);
- вміння співвідносити свою гендерну поведінку з поведінкою інших, адекватно оцінювати гендерну поведінку однолітків і свою власну;
- знання про «жіночі» і «чоловічі» види діяльності, професії, як зовнішніх, так і внутрішніх аспектів мужності і жіночності;
- уявлення про партнерський характер життя в родині;
- гуманне ставлення до дорослих, однолітків своєї і протилежної статі.

В. Каган визначає статевою ідентичністю як співвіднесеність особистості з тілесними, психофізіологічними, психологічними та соціокультурними значеннями маскулітності та фемінності. Однак в підручнику з гендерної

психології дане визначення вже використовується для опису гендерної ідентичності: «гендерна ідентичність – це аспект самосвідомості, представлений багаторівневою системою співвіднесення особистості з тілесними, психофізіологічними, психологічними та соціокультурними значеннями маскулінності та фемінності як незалежних вимірів» [2, с. 4].

До п'яти років діти вже чітко диференціюють типові заняття дорослих. У цьому віці діти починають розуміти більш абстрактні психологічні складові статевих стереотипів.

Вважається, що хлопчики мають бути сильними, гамірливими, незалежними та розумними; дівчатка – слабкими, спокійними, вихованими, слухняними, чемними. Саме розуміння цих якостей приходить пізніше – очевидно, тому що відмінності в поведінці жінок і чоловіків виявляються і спостерігаються рідше, ніж відмінності в одязі, характері праці [2, с.82].

Уже самим фактом присвоєння дитині чоловічого чи жіночого імені батьки створюють для маленького сина чи дочки можливість усвідомлення ними найближчим часом своєї статевої приналежності. Ці можливості різко зростають з початком оволодіння дітьми мовою.

Навіть дворічні діти вже майже безпомилково орієнтуються, наприклад, у тому, кого – хлопчика чи дівчинки – стосуються слова «він», «вона». Діти цього віку рідко припускаються помилок у вживанні родових закінчень дієслів («ходив», «ходила») тощо.

Відомо, наприклад, що в іграх, зокрема сюжетно-рольових, діти середнього, а тим більше старшого дошкільного віку здатні вже без допомоги дорослого розподілити ролі відповідно до статі учасників. Винятки допускаються хіба що у випадках, коли не вистачає хлопчиків і дівчаток для «чоловічої» або «жіночої» ролей. Трапляється це й тоді, коли дівчинка чи хлопчик, граючись наодинці, змушені самі одночасно виконувати обидві ролі.

Цілком природно, що, наприклад, дівчатка найчастіше і найбільше люблять гратися у популярну серед дошкільнят гру «матері-доньки». Вони дбайливо і ніжно доглядають свою «дитину» (ляльку): «купають» її, «годують», «вкладають спати», «лікують» і навіть «навчають» та «виховують»

У старшому дошкільному віці триває розвиток тієї ланки самосвідомості, яка характеризує дитину як хлопчика або дівчинку. Це виявляється, передусім, в іграх дітей, коли вони наслідують соціальні ролі дорослих. Тут діти цілеспрямовано відпрацьовують можливі для чоловічої та жіночої ролей форми поведінки. В рольових іграх хлопчики беруть на себе ролі тата, представників різних чоловічих професій, солдатів; дівчатка – мами, лікаря, виховательки, вчительки тощо [4, с.26].

Обрані ігрові ролі відображають реальні і прагнення дітей різної статі. Інтереси хлопчиків все більше концентруються на техніці, змаганнях, темі космосу, де можна здобути перемогу, лідерство. Ігри дівчаток близькі до сімейної тематики або побутових проблем – вони відображають домашні справи дорослої жінки, насамперед, матері.

Статеворольове виховання починається, насамперед, у родині і процес цей суперечливий і складний. З одного боку, це бажання щастя і блага для дітей, як майбутніх жінок і чоловіків, подружжя, батьків. З іншого, приховувати в собі безліч труднощів і бар'єрів, що виникатимуть у подальшому житті, власним ставленням дорослих до проблем статі і сексуальності, а також неминучими обмеженнями у відносинах батьків і дітей. Статеворольове виховання в сім'ї традиційно проходило так, що дівчатка більшу частину часу проводили з матір'ю, вихованням хлопчиків з 3 років займався батько. У дітей, які постійно жили зі своїми батьками, при спілкуванні з ними, формувалися стереотипи поведінки, характерні для чоловіків і жінок. Проте, на основі численних досліджень вчені дійшли висновку, що в сучасному світі орієнтуватися тільки на біологічну стать неможливо. Це призвело до впровадження в педагогічну науку поняття гендерне виховання [24, с. 93]

Отже, ми можемо дійти висновку, що сюжетно-рольові ігри, які на сьогоднішній день є популярними у закладах дошкільної освіти, мають великий вплив на виховання та навчання дітей дошкільного віку, адже за допомогою ігор, де діти беруть на себе ролі чоловічої або ж жіночої статі, вони вчаться себе ідентифікувати, вибирають ролі, які пізніше демонструють своєю поведінкою.

Виховуючи хлопчиків, слід прищеплювати їм не лише суто чоловічі вміння та навички, а й переконувати, що допомога жінці в домашній повсякденній роботі аж ніяк не принижує їхню чоловічу гідність. Привчайте поступатися місцем дівчинці, пропускати її вперед у дверях, допомагати нести важку сумку.

Переконуйте хлопчиків, що дівчинка фізично слабша, морально чутливіша, вона майбутня мати і тому потребує бережливого, чуйного ставлення. Хлопчик повинен усвідомити: справжній чоловік той, у кого є почуття відповідальності, хто ніколи не зловживає перевагою в силі.

При вихованні хлопчиків і дівчаток дуже важливою є організація спільних сюжетно-рольових ігор, в процесі яких діти могли б діяти спільно, але відповідно до гендерними особливостями.

При організації сюжетно-рольових ігор в рамках гендерного виховання слід враховувати наступне: необхідно уникати шаблонних дій і реплік, гра повинна володіти хорошим сюжетом і ідентичними ролями, дії дитини в грі повинні бути подібні діям режисера.

В процесі керівництва сюжетно-рольовою грою дітей, дорослі повинні створювати ситуації, спрямовані на прояв у дівчаток і хлопчиків тих якостей особистості, які дозволять їм бути успішними в сучасному суспільстві.

#### Список використаних джерел

1. Кікінежді О. Гендерне виховання змалку. *Дошкільне виховання*. 2006. № 2. С.3-6; 2006. № 3. С.10-13.
2. Говорун Т. Батькам про статеве виховання дітей. Київ: Радянська школа, 1990. 160 с.
3. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: навч. Посібн. Київ: Академвидав, 2015. 460с.
4. Семенова Л. Гендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего дошкольного возраста. *Вопросы психологии*. 2002. № 6. С. 23-31.
5. Степанова Л. Позитивная и негативная роль гендерных стереотипов в формировании самоопределения личности. *Журнал практического психолога*. 2006. №6. С.39-44.

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

*Давидюк І., здобувач в/о І курсу*

**науковий керівник: Степанова О.І. к.ф.н., доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет**

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 засобі. [1, с.27].

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.

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 порушенням 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 [2, с. 101].

Образне мовлення – це процес усвідомлення, розуміння, вживання у процесі мовленнєвої діяльності слів і словосполучень у переносному значенні (тобто використання у розмовному мовленні тропів).

Важлива роль у словниковій роботі з дітьми середнього дошкільного віку належить текстам художніх творів, лінгвістичний аналіз яких засвідчив наявність у їхній лексичній тканині 75% експресивної лексики.

Започатковуючи експеримент, було визначено критерії і показники розвитку образного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. З – поміж них: наявність лексико-семантичних засобів із показником: уживання в мовленні слів у переносному значенні; лексична наповнюваність усного продукування казкового тексту з показником співвідношення побутової, загально-вживаної і експресивної лексики в усних висловлюваннях, під час опису, переказу, бесіди тощо; доцільне використання тропів з показником: уживання в мовленні епітетів, метафор, гіпербол, персоніфікацій, метонімії, літот, синекдох, порівнянь; використання в мовленні синтаксичних засобів тощо[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»).

Педагогічними умовами збагачення словника формування образного мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами художніх творів виступили:

- 1) розуміння дітьми змісту художніх текстів;
- 2) усвідомлення дітьми наявності експресивної лексики в художніх текстах і власному мовленні;
- 3) наявність позитивних емоційних стимулів щодо пошуку дітьми відповідних слів, фраз, речень з образними засобами;
- 4) цілеспрямований добір образних засобів у художніх текстах;
- 5) моделювання ігрових ситуацій за змістом художніх текстів;
- 6) взаємозв'язок різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, ігрової, театральньо-ігрової, художньо-мовленнєвої, образотворчої) щодо активізації у дітей образного мовлення.



За результатами виконання дітьми завдань було умовно виділено 4 рівні: високий, достатній, середній, низький.

Прикінцевий етап дослідження засвідчив помітні позитивні кількісні та якісні зрушення рівнів розвитку образного мовлення дітей експериментальної групи. Так, високого рівня розвитку експресивного мовлення досягли 6% дітей (на констатувальному етапі високого рівня досягли – 0%). На достатньому рівні стало 21% дітей (до навчання 7%). Середній рівень розвитку образного мовлення засвідчили 41% дітей (було 74%). На низькому рівні залишилось 19 % дітей (було 32%). Високого рівня розвитку образного мовлення в контрольній групі не було зафіксовано, як і на констатувальному етапі. На середньому рівні знаходились 41% дітей (було 74%). Як з'ясувалось, значно збільшилась кількість дітей достатнього рівня, їх стало 21% (було 7%). На низькому рівні розвитку експресивного мовлення залишилось 19% дітей (було 32%). Зауважимо, що в контрольній групі, як і в експериментальній, не було виявлено дітей на стадії невизначеності.

За результатами дослідження було встановлено послідовні стадії формування образного мовлення, а саме:

- 1) відбір лексик 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 и 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).

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.

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 дії системи завдань і вправ.

#### Список використаних джерел

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

## ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВСТВА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Данилюк Ірина Миколаївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр» педагогічного факультету  
Стельмашук Жанна Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Одним із ключових компонентів концепції Нової української школи є педагогіка партнерства, яка ґрунтується на взаємодії між учнем, учителем і батьками. В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Задля реалізації означеного компонента необхідним є виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до батьківства, що дасть змогу максимально бути компетентними та ефективно вирішувати означену проблему.

Проблема відповідального ставлення до батьківства не є новою і досліджувалась багатьма вченими-педагогами та психологами, серед яких О. Безпалько, І. Братусь, Л. Буніна, Т. Веретенко, І. Кон, В. Кравець, О. Лещенко, Р. Овчарова, О. Смалко, І. Трубавіна та ін.

Аналіз наукових джерел дав змогу констатувати, що відповідальне батьківство передбачає уміння батьків створювати безпечне фізичне середовище, здійснювати нагляд за дітьми та їхньою поведінкою, сприяти розвитку їх соціально-емоційних та когнітивних компетенцій, а також надання допомоги та підтримки дітям у повсякденному житті.

У науковій літературі складовими відповідального батьківства називають: відповідальну репродуктивну поведінку; відповідальність за здорових нащадків (відповідальне ставлення до вагітності та пологів); активну та позитивну вітальну поведінку; відповідальне виховання дітей (час, проведений з дітьми, створення належних матеріальних передумов для розвитку дитини (освіта, позашкільне виховання, спорт тощо)); регулярні та позитивні комунікації в родині [1, с. 78-80].

Виховання відповідального ставлення до батьківства слід здійснювати цілеспрямовано і систематично в освітньому процесі закладу вищої освіти як системі науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування компетентностей [2, с. 78-80].

Значний потенціал для формування складових відповідального ставлення до батьківства у майбутніх учителів мають практично усі навчальні дисципліни, спрямовані на формування загальних та фахових компетентностей. Так, освоєння загальної психології, вікової психології та педагогічної психології сприяє формуванню у майбутніх учителів знань, умінь та навичок ефективного спілкування та взаємодії з учнями різних вікових категорій на основі знання психологічних явищ. У процесі освоєння курсу «Теорія і методика виховання» здобувачі освіти працюють над темою «Партнерська взаємодія сім'ї і школи у вихованні дітей», де засвоюють поняття «сім'я», «педагогічна культура батьків», ознайомлюються з функціями сім'ї, змістом та методами виховання дітей у сім'ї тощо. Натомість навчальна дисципліна «Педагогічна майстерність» дає змогу здобувачам освіти набувати здатність будувати ефективне педагогічне спілкування з дітьми, уникаючи конфліктів та непорозумінь на засадах педагогічної етики тощо.

Однак, важливим чинником формування відповідального ставлення до батьківства у майбутніх учителів початкової школи є позааудиторна виховна робота. Її ефективність обумовлена добровільністю участі студентів, більшими можливостями для прояву активності, ініціативності та творчості.

Позааудиторна виховна діяльність дає змогу майбутнім педагогам задовільнити їх інтереси та потреби, передбачає систематичне і цілеспрямоване застосування виховних заходів, спрямованих на досягнення мети виховання, обумовленої в нормативних документах. Виховання відповідального ставлення до батьківства повинно бути одним з напрямів такої роботи. Важливо зробити акцент на інтерактивні та комунікативні технології виховання, технології ситуативного моделювання.

Приміром, одним із засобів стимулювання пізнавальної активності майбутніх учителів є технології опрацювання дискусійних питань. Участь в дискусійних обговореннях розвиває критичне мислення, дає можливість визначити власну позицію, поглиблює знання. Для висловлення власних поглядів і переконань студентів, зіставлення їх з позиціями опонентів, відстоювання своєї думки, формування умінь критично мислити, узагальнення знань важливе значення має застосування таких методів опрацювання дискусійних питань: «мозкова атака», «вільний мікрофон» «сократівські бесіди», дискусії, дерево рішень, «килимки ідей», метод «Прес» тощо.

Здійснений аналіз науково-методичних джерел та інформаційних ресурсів дав змогу виділити потенційні форми виховання відповідального ставлення до батьківства у майбутніх учителів початкової школи, як-то: години куратора, панельні дискусії, дебати, тренінги, проєкти, зустрічі, практикуми, круглі столи, конкурси, диспути, конференції, рольові ігри, відверті розмови тощо.

Отже, освітній процес у закладі вищої освіти, зокрема і позааудиторна виховна робота, за дотримання певних педагогічних умов, передбачає включення майбутніх вчителів початкової школи до різних видів діяльності, забезпечуючи виховання у них відповідального ставлення до батьківства.

### Список використаних джерел

1. Думанська В. П. Відповідальне батьківство: теоретичний аспект. Демографія та соціальна економіка. 2015. № 3. С. 75-86. Кон І. С. Психологія самостійності. *Педагогіка здоров'я*. 1992. №3. С. 268-274.
2. Про освіту: Закон України від 5.09.2017 № 38-39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 03.05.2020)

## **КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ**

*Данчук О.І., здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня  
Павлюк Т.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.  
Рівненський державний гуманітарний університет*

З метою забезпечення цілісного входження дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір, що відповідатиме її потребам і можливостям, і сприятиме соціальній адаптації, в сучасному закладі дошкільної освіти передбачена така форма організації освіти, як інклюзивна.

Особливої уваги нині набуває проблема адаптації дітей з порушеннями мовлення в соціальний колектив. Інклюзивна форма навчання дає можливість оптимальної організації опанування знань, умінь та навичок дітей дошкільного віку з різними освітніми потребами [1, с. 11].

Мовленнєві вади гіперактивних дітей проявляються у всіх видах мовлення (зовнішньому, внутрішньому та писемному мовленні). Особливостями порушення усного мовлення виступають порушення на рівні звукового складу слова: відсутність окремих звуків чи їх спотворена вимова; пропуск звуків; перестановка звуків, складів. Помилки на рівні речення: пропуски слів у реченні чи їх перестановка; відсутність складних речень (користуються здебільшого простими реченнями); інколи є порушення логічного зв'язку між реченнями; пропуски прийменників чи їх неправильне вживання. Для зв'язного мовлення характерні такі помилки: квапливість мовлення; нечітка дикція; випадання речень при переказі прочитаного тексту; квапливість мовлення інколи призводить до спотикання. Спостерігаються розлад дихання: переважно поверхнєве, мовлення на вдиху. Порушення просодики мовлення, яке проявляється у тембрі, темпі, інтонаційній виразності, логічних паузах, наголосах. Розлад голосу спостерігається у перенапрузі голосу, іноді через монотонність і носовий відтінок [3, с. 145].

У гіперактивних дітей можуть бути порушені правильне положення органів артикуляційного апарату, лексико-граматичний склад мовлення, внаслідок чого спостерігаються труднощі у підборі слів, у формулюванні своєї думки (думка випереджає мовлення). Свого мовного дефекту не визнають. Здатні до самоствердження. Також є порушення загальної та дрібної моторики (квапливість, швидка ходьба, хаотичність рухів, різкі повороти). Мовлення супроводжується нав'язливими рухами частин обличчя, рук, ніг тощо. Увага нестійка, короткотривала, розсіяна. Гіперактивні діти не вміють слухати інших. Внаслідок порушеного слухового сприймання діти погано засвоюють та запам'ятовують правильне мовлення дорослих. Мислення хаотичне, відсутність логічного зв'язку тощо [4, с. 35].

Тому нами була розроблена корекційно-розвивальна програма з розвитку усного мовлення, комунікативних умінь та формування навичок позитивного спілкування.

Мета програми: корекція недоліків мови; розвиток фонематичного слуху і сприйняття; розвиток усного мовлення; збагачення словникового запасу; розвиток пізнавальних процесів: мислення, пам'ять, увага, ува; розвиток комунікативних навичок спілкування; створення у дошкільнят позитивного емоційного настрою; формувати вміння звільнитися від напруження, скутості; виховання співчутливості, доброзичливості, взаємодопомоги та інших позитивних рис характеру.

Завдання корекційно-розвивальної програми:

- розширення словникового запасу;
- формування узагальнюючих понять;
- формування правильної вимови звуків;
- розвиток фонематичного слуху й сприйняття;
- контроль за виразністю мовлення;
- формування зв'язного мовлення: передавати враження про побачене, про події навколишньої дійсності, у логічній послідовності викладати зміст картин або їх серій, складати оповідання-опис;
- 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;

Організація занять: заняття проводяться в підгрупах один раз на тиждень. Тривалість заняття 25-30 хвилин.

Кількість занять: 10 (5 годин).

Структура занять: вступна частина (привітання, створення позитивно-емоційної атмосфери, налаштування на роботу); основна частина (ігри на розвиток мовлення, ігри-перевтілення або ігри-бесіди з обговоренням та аналізом ситуації; етичні казки, ігри з елементами малюнкової терапії, музичної терапії); заключна частина (рефлексія заняття, прощання).

Вступна частина заняття містить у собі ритуал вітання, з якого починається кожне заняття. Привітання виконує важливу функцію встановлення (на початкових заняттях) або підтвердження (на наступних заняттях) емоційно-позитивного контакту «педагог – дитина» і «дитина – дитина», формування в дитини спрямованості на однолітка та інтересу до нього. Вітання має бути адресоване кожному учаснику заняття без винятку, підкреслюючи тим самим його значимість. Далі може бути проведена розминка, яка є засобом впливу на емоційний стан дітей, рівень їхньої активності, виконує важливу функцію налаштування на продуктивну групову діяльність. Розминка може проводитися не тільки на початку заняття, але й між окремими вправами у випадку, якщо педагог бачить необхідність змінити актуальний емоційний стан учасників групи.

Основна частина займає більшу частину заняття і за своїм змістом є реалізацією багатofункціональних технік, спрямованих на розвиток пізнавальних процесів, на формування соціальних навичок і на динамічний розвиток групи. Обов'язковим є послідовність вправ з урахуванням чергування діяльностей, зміни психофізичного стану дитини (від рухливого до спокійного, від інтелектуальної гри до релаксаційної техніки; від простого до складного). Найбільший розвиваючий ефект досягається не за рахунок збільшення розмаїтості психотехнічних прийомів, а за рахунок найбільш повного використання потенційних можливостей кожної з комплексних вправ,

включених у заняття. Тобто, ми пропонуємо орієнтувати роботу з дітьми на використання складних, багатофункціональних вправ, що дозволяють вирішувати відразу кілька завдань. Наприклад, вправа на розвиток уваги може одночасно сприяти виробленню навичок спілкування, згуртованості групи». Якщо вправа повністю відпрацьована, але дуже подобається учасникам, її треба включати в роботу групи доти, поки бажання виконувати її зберігається.

Заключна частина заняття – це своєрідне підбиття підсумків, рефлексія, виявлення емоційного стану на кінець заняття. Для підбиття підсумків наприкінці проводиться обговорення заняття, обмін враженнями, думками. Завершальним етапом є момент прощання.

Задля досягнення позитивних якісних змін у процесі організації корекційно-розвивальної роботи необхідно дотримуватися таких принципів:

- системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач;
- єдності діагностики та корекції;
- діяльнісний принцип корекції;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини;
- комплексності методів психологічного впливу [1, с. 64].

При складанні корекційно-розвивальної програми ми дотримувались таких вимог:

- чітко сформулювали основну мету корекційно-розвивальної роботи;
- виділили коло завдань, які конкретизували основну мету;
- визначили зміст корекційних занять, враховуючи структуру дефекту та індивідуальні особливості дітей;
- визначили форму роботи з дітьми (групова);
- підібрали відповідні методи й техніки із врахуванням вікових, інтелектуальних та фізичних можливостей дитини;

- підготували приміщення, необхідне обладнання та матеріали.

Продуктивність роботи залежить від алгоритму дій. Тому практичні рекомендації на кожному етапі корекційної роботи будуть відрізнятися за своєю метою та завданнями.

Перший етап – це створення групи та знайомство. На цьому етапі важливим є створення атмосфери групової довіри й прийняття (учасники по черзі знайомляться, розповідають про себе. Аби знизити рівень занепокоєності, напруги, пасивності, педагог може запропонувати певні способи (вправи) знайомства).

Другий етап характеризується формуванням групової згуртованості як найважливішої умови її функціонування. Поступово складається атмосфера взаємної емоційної привабливості учасників, виникає підтримка (педагог використовує спеціальні вправи, які сприяють розвиткові довіри в учасників групи).

Третій етап – це період активно працюючої групи. На цьому етапі діти виконують різноманітні завдання, запропоновані педагогом. Тут відбувається розвиток усіх пізнавальних процесів, розвиток комунікативних навичок, вміння працювати гуртом, виникає повага один до одного, розвиток зв'язного мовлення.

На четвертому, заключному етапі робота групи вирізняється тісною згуртованістю, значним терапевтичним та коригуючим потенціалом, обов'язковим виконанням групових норм, високою інтенсивністю міжособистісного спілкування. У кінці заняття обов'язковим є підбиття підсумків роботи групи. Проведення релаксаційних вправ, ритуал прощання.

Ефективна робота в інклюзивній групі охоплює послідовні дії педагога, наявність чітких правил поведінки, передбачуваність в організації середовища та стилі викладання, побудову позитивних стосунків із дитиною. Під час корекційної роботи можуть виникати труднощі щодо автоматизації поставлених звуків у зв'язному мовленні, оскільки дітям важко зосереджувати увагу на своєму мовленні.

Педагог має бути «гнучким», терплячим, витривалим і мудрим. Для кращого засвоєння нового навчального матеріалу, необхідно розвивати всі психічні процеси. Адже кожний процес не здатний діяти поодиноким, один процес не може виконувати свої функції без іншого. Вони взаємопов'язані, тому функціонують як одна система. І як правило, у дітей з різною патологією мовлення часто спостерігаються відхилення в тій чи іншій сфері розвитку особистості (відхилення як у мовному розвитку, так і в немовних психічних функціях).

При роботі з гіперактивними дітьми в умовах інклюзивної групи мовлення дорослих має бути неквапливим, плавним, правильним і чітким; вчити дітей ділити довгі речення на відрізки (по 3-4 слова), між якими витримувати логічні паузи і робити новий вдих; оберігати дитину від контактів із людьми, які мають порушення темпу мовлення; не навантажувати мовлення дитини, вимагаючи вимовляти складні фрази, незнайомі й незрозумілі слова, заучувати велику кількість віршів, складних за змістом; коли дитина говорить, виправляти її мовленнєві помилки тільки після того, як вона закінчить фразу, не забувати хвалити дитину після кожного успіху [2, с. 6].

Отже, у процесі апробації корекційно-розвивальної програми з розвитку мовлення гіперактивних дітей-логопатів в умовах інклюзивної групи розвитку у дітей відбувається розвиток усного мовлення, комунікативних вмінь та формування навичок позитивного спілкування.

#### Список використаних джерел

1. Основи інклюзивної освіти: [навч.-метод. посіб.] / за заг. ред.. Колупаєвої А.А. Київ: «А. С. К.», 2012. 308 с.
2. Рібцун Ю. В. Гіперактивна дитина. Пугівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: [навч.-метод. посіб. у 9 кн.] / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: ТОВ ВПЦ «Літопис-XX», 2010. Книга 7. 36 с.
3. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Практичне керівництво. Львів: Крео, 2008. 323 с.
4. Суковський Є. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей: порадник для батьків. Львів: Колесо, 2008. 144 с.

## ЦІННОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

*Дембицька Яна Вадимівна, здобувачка вищої освіти*

**Петренко О. Б., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики виховання Рівненський державний гуманітарний університет**

Сім'я відіграє величезну роль у передачі культурних і моральних цінностей з покоління в покоління. В основу виховання кожне покоління кладе систему цінностей, яку хоче передати наступному поколінню. Батькам хочеться, щоб їх діти були щасливіші, ніж вони самі. Питання в тому, що саме вважати щастям для своїх дітей. Олександр Венгер вважає, що «сім'я втрачає одну зі своїх найважливіших функцій: вона перестає забезпечувати людину, вступаючи у світ, системою координат, яка допомогла б їй знайти у цьому світі свій шлях» [1, с. 12]. Цінності діляться на термінальні, тобто значущі самі по собі, та інструментальні, які є зазвичай засобом досягнення мети. У наш час часто спостерігається перетворення термінальних цінностей на інструментальні, й навпаки. Система цінностей перестає бути орієнтиром у житті. «Система загальнолюдських цінностей ослаблена і звузилася до абсолютного мінімуму. Кожен має свої власні цінності – залежно від ситуації і які більше підходять» [5, с.46].

П. Ф. Лесгафт, вивчаючи сімейне життя дитини, говорить, що «мета виховання – сприяти розвитку розумної людини, яка була б в змозі поєднати досвід минулого життя із теперішнім і бути в змозі передбачати наслідки своїх дій і стосунків до іншої особи» [3, с.158].

За результатами досліджень в університеті професора доктора Хурельмана в Білефельді [4, с. 209], третина усіх батьків у Німеччині не справляється з вихованням дітей. Після того, як авторитарне виховання було скасоване, а антиавторитарне виявило свої слабкі сторони, багато батьків сьогодні стали безпорадні. Моніка Мерфі-Вітт у книзі «Послідовні батьки – щасливі діти» [5] проводить аналіз, що треба дітям, щоб бути щасливими, і показує, як дати батькам опору за допомогою послідовного виховання, поставити виховні цілі, визначити межі і пояснити стратегію для підтримки цих меж, не коливаючись постійно між поступливістю і суворістю. Автор вважає, що окрім любові батьки повинні надати своїм нащадкам особистий простір і час, можливість рухатися, поживок для духу і розуму, розумний розпорядок дня і уміти вислухати свої чада. Після того, як буде надана можливість для задоволення основних потреб, можна визначити, які моральні і етичні цінності мають бути прищеплені дитині, це буде визначенням виховних цінностей, які можуть бути досягнуті шляхом встановлення обов'язкових правил, за кожним з яких йдуть наслідки як приємного, так і неприємного характеру.

За результатами соціального опитування, 52,8 % німецьких батьків переконано, що виховання і оточення є головними чинниками розвитку особистості. 78,5% вважають, що виховання формує характер, і 76% вважають, що перші три роки життя дитини є найважливішими для її розвитку. Це наштовхує батьків на думку бути «разковими батьками». Але багато хто з них почуває себе в справі виховання невпевнено, оскільки бракує орієнтирів, вони не знають, що вони можуть вимагати від дітей, які формувати моральні цінності, хто несе відповідальність, що таке хороше виховання. Бажання бути ідеальними батьками часто шкодить, ніж допомагає. Загальних діючих вказівок до використання правильного виховання не існує. Набагато краще довіряти інтуїції, ніж намагатися відповідати недосяжному ідеалу. Батьки, що висувають до себе високі вимоги, ставлять високі вимоги і по відношенню до своїх дітей. Під тиском висунутих вимог, у дітей можуть розвинути психічні порушення. Якщо з дитиною щось не так, батьки почувають себе безпорадними, неправильно реагують і тим самим ще більше заганяють дитину в кут. Деяким батькам бракує знань і навичок, необхідних і важливих для розвитку їх дітей. Одні дуже рано намагаються навчити дітей самостійності, вважаючи, що діти повинні вчитися на власних помилках, а інші занадто опікають дітей, гальмуючи їх розвиток. Батьки, як правило, орієнтуються на власні уявлення про виховання і те, що «добре» для їх дітей. Але деякі стилі виховання тягнуть в собі небезпеку. Занадто строге або занадто вільне виховання може нашкодити благополуччю дитини. Батьки контролюють дитину, критикують без розуміння її бажань або висувають надмірні заборони. Діти втрачають віру в себе, замикаються в собі, стають депресивними або випіскують внутрішню напругу в агресії або насильстві. З іншого боку, вільне виховання веде до недисциплінованої, розпещеної поведінки, що стає причиною конфліктів у спілкуванні з іншими людьми. Діти, яким усе дозволяється, інтерпретують цю всюдозволеність як байдужість з боку батьків і почувають себе нелюбимими. Насправді воно так і буває, батьки занадто зайняті своїми проблемами і турботами, що не надають великого значення потребам своїх дітей. Тому діти намагаються притягнути їх увагу поведінкою, що впадає у вічі. Реакцію батьків вони сприймають як знак уваги і виявлений інтерес. Система сімейного виховання в сучасній німецькій сім'ї включає такі компоненти:

1. Більше часу для спілкування дитини з природою, менше часу для перегляду телевізора і гри на комп'ютері. Самостійна діяльність дітей ускладнюється тим, що у них мало можливості грати без нагляду дорослих і пізнавати самостійно природу. Діти, що живуть у місті, не можуть грати на ігрових майданчиках або в зеленій зоні через великий рух транспорту. Навіть для сільських дітей гра на вулиці обмежена ризиком нещасного випадку або сексуального посягання. Вони сидять удома годинами перед телевізором, комп'ютером або нудьгують, перебираючи іграшки. Не дивно, що у дітей все частіше проявляються порушення в поведінці й психіці. Батьки несуть відповідальність за те, що їх діти не задоволені життям.

2. Фізичний розвиток і посильна праця в сім'ї. «Культура здорового тіла є основою, на якій формуються такі риси особи, як самовладання, мужність, сміливість, витривалість» [2, с. 81].

3. Розвиток творчих здібностей. Для творчої людини задоволення від діла становить значну частину щастя. Дитячий розвиток зараз полягає, передусім, у споживанні. Вони оточені величезною кількістю іграшок, які частенько запрограмовані. Гра з ними обмежується тільки обслуговуванням. У дитячих садах, клубах дозвілля і в спортивних секціях пропонують дітям вже розроблену програму занять, в школі знання сприймають більш пасивно. Вільний дитячий час йде на купівлю і споживання товарів. Тому дитинство і юність стали зараз дорожче: відвідування басейну і музичної школи, іграшки і комп'ютер, модний одяг і молодіжна література, відвідування дискотек і молодіжний туризм коштують дорого. Це часто призводить в сім'ї до конфліктів через гроші, які є для дітей доказом любові, компенсацією за неолік уваги.

4. Прищеплення відповідальності. Самостійність і відповідальне виконання певних завдань не відіграють більше значущої ролі. Діти не можуть похвалитися власними творами праці і не знають, що вони уміють. Відповідно вони не почувають себе упевнено і мають іноді негативне уявлення про самих себе. Вони не готові брати на себе відповідальність. Залучення дитини до трудової діяльності сім'ї розвиває її волю, відповідальність, почуття обов'язку і сприяє соціалізації особи дитини.

5. Стабільність сімейних стосунків. Ознакою сьогоденного дитинства є нестабільність сімейних стосунків, в яких ростуть діти. Вони стають свідками батьківських конфліктів, які раніше розігрувалися тільки за закритими дверима. Дуже рано дізнаються вони про розлучення і розвал сім'ї або бачать це в сім'ях своїх друзів і шкільних товаришів. Частенько потрібні роки, перш ніж вони остаточно примиряться з розлученням і його наслідками.

Маючи тверді переконання, можна послідовно дотримуватися одного певного напрямку у вихованні і дати дітям у майбутньому твердий ґрунт під ногами. Моральні цінності є міцною основою для послідовності. Щоб братися за виховання дітей, необхідно переглянути власні життєві основи. Цінності – етична і моральна опора суспільства. Усі правила, традиції, звичаї та ідеали суспільства – це вираження цінностей, на яких воно побудоване. Культурні, духовні та економічні зміни в німецькому суспільстві привносять нові зразки і призводять до зміни цінностей. Також віросповідання, переконання, приналежність до певної соціальної групи пов'язані абсолютно з особливими уявленнями про цінності. Вони дають орієнтацію в спільному житті з іншими людьми, вони є мірилом людської совісті. Орієнтуючись на них, людина вирішує, що добре, а що погано, соціально або асоціально, правильно або неправильно, дозволено або заборонено.

За даними громадського опитування, для 63,9% батьків первинними цілями виховання є самостійність і свобода. Конкуруючі уявлення про цілі виховання матерів і батьків шкодять дітям, плутають їх і перешкоджають послідовності у вихованні. Батькам слід знати, що різні, навіть протилежні виховні цілі, вселяють невпевненість у дітей. Знайти загальні точки опори, єдину лінію виховання – це в інтересах дитини. Якщо батьки плутають цілі виховання зі своїми власними недосягнутими з яких-небудь причин цілями або намагаються змусити дітей виконувати певне життєве завдання (поп-зірка або професійний футболіст), то завдають їм шкоди. Батькам треба звернути увагу на дарування, бажання і схильності дітей і підтримати їх в цьому.

Доктор медичних наук Міхаель Вінтерхоф [6], психотерапевт, подає у своїй книзі «Чому наші діти стають тиранами» знання про психічний розвиток дітей і пов'язану з ним необхідну виховну роботу. Він загострює увагу на ранній фазі розвитку дітей, оскільки в цей відрізок часу закладаються причини для подальшого тиранічного юнацтва. Тільки дослідження причин може сприяти поліпшенню ситуації і нетипове «лікування» симптомів. Якщо дитина проявляє постійну неповагу, що виражається в зухвалості й у відмовах, то має сенс докопатися до причини такої поведінки, а не розробляти негайний комплекс заходів, який на деякий час допоможе поставити ситуацію під контроль, але не дасть тривалого ефекту. Діти, що ростуть в атмосфері дисгармонії, звикли маніпулювати оточуючими. Їх поведінка не має раціонального зерна, вона неусвідомлена, їх напористість має в основі вивчену реакцію на поведінку оточення. Треба припинити розглядати цих дітей як хворих. Лікування не дає результатів, оскільки йдеться не про хворобу, а про порушення в розвитку. [6, с. 14].

Як причини психічного порушення розвитку дитини автор бачить три порушення в стосунках:

1) партнерство – дітей примусово звільнили від підпорядкованої ролі. Дорослий розглядає дитину на одному рівні і уявляє, що її можна виховувати поясненнями і роз'ясненнями. Як наслідок, такі психологічні функції, як стійкість до фрустрації, здатність роботи в команді недостатньо розвиваються;

2) проєкція – батьки ставлять себе нижче за дитину. Дорослий потрапляє в залежність від дитини. Він почуває себе переобтяженим від технічного прогресу, соціальних змін, інформаційного потоку і шукає підкріплення у визнанні і любові. Дитина є ідеальним об'єктом компенсації в цій ситуації. Дорослий хоче, щоб дитина його любила. Тут криється небезпека, що дитина почне сприймати таке завдання обмежено і згодом відмовить дорослим в любові;

3) симбіоз – коли батьки розчиняються в психіці дитини. Не вистачені одному з батьків складові щастя і задоволеності неусвідомлено забираються з психіки дитини і інтегруються у власну психіку. Наслідок: на поведінку дитини, що впадає у вічі оточуючим, завжди є готове пояснення: або причина в негативному впливі оточення (однокласника, учителя), або дитина нічого не може з цим зробити і їй треба, на думку батьків, приділяти більше уваги в школі. Це часта причина докорів у бік вихователів і учителів.

Батьки ні в якому разі не винні в тому, якщо виховання пішло не так. Навіть якщо вони старанно намагаються усе робити правильно, то зазнають іноді невдачі. Батьки ніколи невідповідають одні за те, якими вирости їх діти. Вони – один з основних стовпів, і цю роль треба навчитися виконувати. Батьки можуть доповнити генну спадковість і вплив однолітків власним впливом: дати дітям почуття захищеності, спільності, щирості, терпіння і любові. Таким чином, батькам вдається з сирого нариса змодельовати міцну форму, й індивідуальні особливості дитини розвиваються в майбутньому під впливом навколишнього світу. Батькам слід зайняти певну виховну позицію і внести ясність у стосунки з дітьми. Щоб старання батьків увінчалися успіхом, їм треба займати тверде соціальне становище в суспільстві і ясну моральну позицію в сім'ї. Тільки дотримуючись чіткої моральної позиції, батьки можуть здолати усі труднощі і не збитися з курсу в процесі виховання дітей. Це дає необхідну дітям силу. Ясність – чарівне слово у вихованні. Маючи тверду позицію, батьки залишаються послідовними, а послідовні батьки не лише успішні у вихованні, але і мають щасливих, задоволених і сильних дітей.

#### Список використаних джерел

1. Венгер А. Ценности, которые выбирает семья. *Семья и школа*. 2006. №7. С.12-17.
2. Гранкин А.Ю. О семейном воспитании. *Педагогика*. 2004. №6. С. 81-85.
3. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. Москва: «Педагогика». 1991. 196 с.
4. Hurrelmann K. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Juventa Auflage. 10. Auflage. Weinheim, 2009. S. 256.

5. Murphy-Witt M. Konsequente Eltern – glückliche Kinder. Südwest-Verlag, 2003. S. 160.
6. Winterhoff M. Tyrannen müssen nicht sein. Gütersloher Verlag, 12. Januar 2009. S. 192.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ЇХ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ

*Демидюк Наталія Миколаївна, магістрантка РДГУ  
Джеджеря Клавдія Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Одним із важливих завдань діяльності закладу дошкільної освіти є реалізація естетичного виховання дитини, що забезпечує засвоєння нею досвіду крізь призму прекрасного у світі і людині, її думках, діях і вчинках. На значущості цього виховного напрямку наголошують відомі дослідники у галузі дошкільної освіти А. Богуш, Г. Борин, Р. Борщ, Н. Бутенко, Н. Ваганова, В. Волкова, О. Гаврило, Н. Гавриш, Т. Грицишина, Е. Дубровська, А. Івершинь, Т. Інспекторова, І. Казмерчук, Т. Комарова, О. Кононко, Т. Костенко, Т. Котик, В. Кузьменко, О. Куліда, І. Ликова, В. Мазур, А. Микуліна, Н. Притула, М. Роганова, Т. Поніманська, Д. Самойлик, О. Сахарова, Н. Сірант, О. Солнцева, Л. Старовойт, Г. Тарасенко, М. Федорова, О. Філіпс, Л. Шелестова, а його цільові та змістові аспекти відображені у Базовому компоненті дошкільної освіти у межах освітньої лінії «Дитина у світі культури» [1, с. 3].

У контексті реалізації зазначеного напрямку в закладі дошкільної освіти переважає думка про те, що естетичне виховання є спеціально організованим процесом. Відома дослідниця проблем дошкільної педагогіки Т. Поніманська підкреслює його цілеспрямований, систематичний характер, що дає змогу здійснювати виховний вплив на особистість дошкільника з метою розвитку у нього здатності бачити красу оточуючого світу, мистецтва і створювати її самому [10, с. 130]. Доповнюючи висловлену тезу, К. Мазур, А. Король наголошують на тому, що процес естетичного виховання виконує ще одну важливу функцію, яка стосується «естетично правильної організації всього дитячого життя» і водночас підкреслюють, що дитина піддається й іншим впливам, зумовленим життєвими обставинами та наділеними естетичними засобами [5, с. 16].

Відтак, організовуючи процес естетичного виховання старших дошкільників, важливо приділяти увагу можливостям навколишнього середовища впливати на їхні естетичні почуття, оцінки і смак. Саме тому, як стверджує З. Плохій, непересічне виховне значення мають наявні предмети і явища, особливу роль виконують естетика побуту, твори мистецтва, природа, спеціальне навчання, самостійна художня діяльність дітей, свята тощо, відбір яких має ретельно здійснювати педагог [8, с. 8].

Згідно з висновками учених (В. Маршицька, З. Плохій, О. Половіна, М. Роганова, Н. Сірант, Н. Яришева) дієвим засобом естетичного виховання дошкільників є природа. На думку В. Маршицької, таке її значення пояснюється тим, що природна краса є універсальною для Всесвіту, а природні явища завжди доступні око кожної пересічної людини та зокрема митців, котрі відображають їх у мистецтві [6, с. 15] – природа постає перед дитиною у розмаїтті цікавих і привабливих явищ – форм, кольорів, розмірів, пропорцій, звуків, ритмів, рухів, світлових властивостей тощо. Водночас, як стверджує М. Роганова, дитина «пізнає природу, взаємозв'язки в ній через опанування естетичних еталонів, які значаться загальними законами краси: закону гармонії, закону пропорційності та ритму й закону міри» [11, с. 185].

Значення природи є неочікуваним для духовного розвитку особистості, складовою якого є естетичне виховання. Адже, як підкреслює З. Плохій, спільне сприйняття дітьми краси природи не лише пробуджує у них естетичні переживання, але й сприяє досягненню спільності таких переживань, виникненню особливих душевних взаємин, які базуються на гуманному ставленні до природних багатств, прагненні до їх активного захисту й охорони [8, с. 8].

При цьому варто взяти до уваги зауваження С. Матвієнко стосовно особливостей естетичного сприймання об'єктів дійсності дошкільниками, яке вирізняється підвищеним інтересом до довкілля і супроводжується безпосереднім і виразним відгуком з приводу численних загадкових, чарівних і прекрасних явищ навколо них, вироблення власних естетичних оцінок цим явищам [7, с. 72].

У зв'язку з цим, як зазначає Н. Сірант, одним з неодмінних завдань естетичного виховання є «дати дітям побачити багатогранність, різноманітність форм, барв, звуків у природі, привертати їх увагу на зміни, що відбуваються в ній у різні пори року, навчити любити і розуміти природу, виховувати бажання бути активним учасником створення прекрасного в житті» [12, с. 338].

Тому варто погодитись з думкою Т. Інспекторової про те, що реалізація естетичного виховання старших дошкільників пов'язана з розвитком всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, поглядів, переживань, оцінок, смаків, потреб та ідеалів), умінь і навичок активної перетворювальної діяльності у мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах [4, с. 135]. Зазначені цільові орієнтири естетичного виховання у контексті ознайомлення дошкільнят з природою конкретизуються М. Рогановою у завданнях зі збагачення емоційно-чуттєвої сфери дітей в процесі безпосереднього спілкування з природою через накопичення естетичних вражень, засвоєння дітьми еталонів естетичного в природі та збагачення досвіду дітей елементарними екологічними знаннями; удосконалення художньо-образного сприйняття природи через сприйняття мистецьких творів; стимулювання художньо-творчої діяльності дітей, спрямованої на відтворення естетичних вражень від спілкування з природою [11, с. 190-192].

Відповідно вимагає розв'язання питання щодо ефективних педагогічних умов, необхідних для виконання цих завдань. Згідно з висновками О. Гаврило, до них можна віднести: проведення роботи з вихованцями у середовищі навколишньої природи закладу дошкільної освіти; насиченість побуту творами мистецтва, аудіозаписами звуків природи, співу птахів; активна діяльність самих дітей, їх стійкий інтерес і різноманітна художня діяльність; індивідуальний підхід [2, с. 126].

З погляду О. Половіної, педагогічно значущими умовами реалізації цього процесу є забезпечення

безпосереднього сприйняття природи, її емоційного сприйняття та розвитку почуттів, апелювання до генетичного досвіду світосприймання, врахування взаємозв'язку та взаємозалежності естетичного виховання з інтелектуальним та моральним напрямками. Сторінка не вказується – праця з електронного ресурсу

За словами Т. Інспекторової, удосконаленню процесу естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку сприяють естетичні чинники довкілля: дизайн будівлі закладу, ділянка з її обладнанням і зеленими насадженнями, предметний простір, дизайн групових приміщень, меблі, іграшки [4, с. 134].

На підставі викладених думок щодо проблеми естетичного виховання дошкільників та враховуючи власний досвід з досліджуваного питання, маємо підстави стверджувати, що ймовірно ефективними педагогічними умовами його реалізації передусім можуть бути:

- систематизація процесу ознайомлення з природою на прогулянках, у куточку природи, на заняттях та в ігровій діяльності у контексті її естетичного значення;
- забезпечення єдності чуттєво-пізнавального і морального досвіду під час ознайомлення з природою;
- залучення дітей до взаємодії з об'єктами природи з метою створення прекрасного та відтворення краси природи у різноманітних видах діяльності дітей.

Водночас бачиться доцільним взяти до уваги твердження О. Гаврило відносно ролі дорослих у процесі ознайомлення з природою. Адже спочатку виокремлення у ній красивого відбувається через наслідування дитиною дорослого, а вже після цього дитина починає помічати красу сама. При цьому варто погодитись з думкою автора, яка зазначає, що найголовнішим у цьому процесі «є навчити бачити природу, адже дивитися – ще не означає помічати, оскільки сприймання передбачає також обробку інформації мозком. Тому дітям необхідно не тільки показувати, а ще й дати опис, пояснити, розповісти – тобто задіяти весь арсенал вже традиційних методів ознайомлення з природою» [2, с. 189]. Відтак об'єктивно необхідною стає ще одна педагогічна умова естетичного виховання старших дошкільників у процесі ознайомлення з природою, яка полягає у використанні вихователями оптимальних методичних параметрів цього процесу. У цьому сенсі варто підкреслити слушність використання не лише традиційних, але й інноваційних форм і методів як під час ознайомлення з природою, так і в ході організації інших видів діяльності: наприклад, використання інтегрованих занять з музики, образотворчого мистецтва, розвитку мовлення та ознайомлення з природою, уроки краси і доброти, хвилинки милування, вечори творчості, вікторини, оцінно-творчі завдання, проекти тощо.

З огляду на важливість участі батьків у вихованні дитини вважаємо необхідною педагогічною умовою розв'язання досліджуваної проблеми забезпечення єдності педагогічного впливу педагогів і батьків. Виокремлюючи цю педагогічну умову вважаємо необхідним підкреслити необхідність нової філософії такої взаємодії, в якій обидві сторони мають бути рівноправними партнерами у вихованні дитини.

Так, з одного боку, батьки потребують допомоги в отриманні знань про естетичний потенціал природи та можливості його використання у вихованні їхніх дітей, а з іншої сторони, не варто забувати про багатогранний досвід народної педагогіки, в якому криються джерела естетичного виховання через працю у саду і на городі, родинні прогулянки та родинну творчість.

На наш погляд, забезпечення таких педагогічних умов може сприяти формуванню здатності бачити прекрасне навколо себе, виробленню естетичного ставлення дітей старшого дошкільного віку до природи, прагнення зберегти і примножити її красу.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. кер. : А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук ; Авт. кол-в : Богущ А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л. та ін. – Київ : Видавництво. 2012. – 26 с.
2. Гаврило О. Естетичне виховання у процесі формування екологічної культури дошкільників // Еколого-валеологічне виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в сучасному освітньому просторі : Матер. III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. – С. 123–127.
3. Гіптерс З. Мистецтво як засіб художньо-естетичного виховання // Рідна школа.– 2001. – № 9. – С. 60–63.
4. Інспекторова Т. Особливості естетичного виховання дошкільників засобами музики // Зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту. – 2009. – Ч. 2. – С. 133–138.
5. Мазур К. В. Естетичне виховання дітей у процесі ознайомлення з декоративно-ужитковим мистецтвом: критерії і показники / К. В. Мазур, А. В. Король // Молодий вчений. – 2019. – № 5. – С. 15–18.
6. Маршицька В. В. Природа відкриває свої таємниці // Дошкільне виховання. – 2005. – № 7. – С. 14–15.
7. Матвієнко С. І. Художня праця та основи дизайну : навч. посіб. / С. І. Матвієнко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – 201 с.
8. Плохій З. Я і Світ навколо: Особистісно-орієнтований підхід у формуванні ставлення дошкільнят до природи // Дошкільне виховання. – 2008. – № 7. – С. 8–11.
9. Половіна О. А. Формування естетичного ставлення до природи засобами образотворчого мистецтва у старших дошкільників (на матеріалі ознайомлення з пейзажним живописом) : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. О. Половіна ; Ін-т проблем виховання АПН України. – Київ, 2007. – 21 с. – Режим доступу : <http://referatu.net.ua/referats/7569/172884>
10. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. – Київ : Академвидав, 2006. – 456 с.
11. Роганова М. В. Виховання естетичного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку як основа їх духовності / М. В. Роганова // Духовність особистості: методологія, теорія, практика. – 2017. – № 1. – С. 184–194.



12. Сірант Н. П. Естетичне виховання дітей засобами природи / Н. П. Сірант // Молодий вчений. – 2016. – № 2. – С. 338–340.

## **ВИХОВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГОР СПОРТИВНОГО ХАРАКТЕРУ**

*Дениско Я. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*  
*Юрчук О. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Модернізація системи дошкільної освіти, основні напрями якої визначено в Законі України «Про дошкільну освіту», спрямована на виховання дитини як особистості, яка орієнтована на ведення здорового способу життя та підготовку до майбутньої життєдіяльності у суспільстві. Одним з пріоритетних напрямків реалізації стратегії дошкільної освіти в сучасних умовах є збереження і зміцнення здоров'я дітей у системі закладів дошкільної освіти засобами фізичної культури і спорту, активного розвитку здоров'язберігаючого середовища. Це зазначено у низці програмно-нормативних документів, насамперед у цільовій комплексній програмі Закону України «Про фізичну культуру і спорт», Концепції фізичного виховання в системі освіти України, Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття, Державній програмі розвитку фізичної культури та спорту тощо.

Дошкільний вік є оптимальним періодом формування потреби дитини в активній руховій діяльності, розвитку фізичних та вольових якостей, оскільки саме на цей час припадає становлення та функціональний розвиток дитячого організму [4]. Тому, основним завданням занять з фізичної культури у закладі дошкільної освіти є забезпечення сприятливих умов для розвитку фізичних здібностей, духовних, моральних та вольових якостей дітей дошкільного віку. Проте, виконання будь-яких фізичних вправ потребують застосування сили волі дитини.

Відомо, що вольові якості людини не є вродженими, вони формуються і розвиваються у процесі життєдіяльності, тому надзвичайно важливо приділяти увагу їх розвитку вже з дошкільного віку. Всебічна фізична підготовка дітей дошкільного віку передбачає досягнення оптимального розвитку рухових (фізичних) якостей: швидкості, спритності, гнучкості, витривалості та сили, які, у свою чергу, повинні впливати на розвиток всіх вольових якостей – мужності, цілеспрямованості, рішучості, самостійності, наполегливості, ініціативності, витримки тощо.

Проблему виховання фізичних та вольових якостей дітей дошкільного віку, досліджували такі вчені, як от: В. Платонов, Т. Круцевич, Б. Шиян, Л. Волков, О. Демінський, О. Курок та ін. За даними досліджень, становлення вольових якостей відбувається у кілька етапів, які послідовно ускладнюються в залежності від віку і розвитку особистості, щоправда з розвитком стають більш гнучкими, допомагаючи людині адекватно керувати своєю поведінкою [3].

Враховуючи, те, що значну частину свого дошкільного життя дитина проводить у закладі дошкільної освіти, тому і формування їх вольових якостей більшою мірою залежить від педагогів закладу.

Звернемо увагу, що підготовку фахівців з формування у дітей фізичних та вольових якостей, розвитку рухової активності висвітлили у своїх дослідженнях сучасні науковці О. Богініч, Е. Вільчковський, Н. Денисенко, Н. Левінець, С. Петренко.

Найбільш ефективним засобом виховання вольових якостей дітей старшого дошкільного віку, у процесі заняття фізичною культурою, є використання ігор з елементами спорту та ігрових вправ. Ігри з елементами спорту (баскетбол, футбол, бадмінтон, городки, настільний теніс, хокей та ін.), дещо складніші за рухливі ігри, оскільки вимагають чіткого роз'яснення правил, які обумовлюють склад учасників команди, тривалість гри, інвентар та обладнання, розмітку майданчика. У іграх з елементами спорту основна роль відводиться вольовому зусиллю та фізичному навантаженню. Як зазначає Вільчковський Е. [1], діти оволодівають нескладними та доступними для них елементами техніки цих рухових дій та тактичними прийомами.

У сучасних дослідженнях зазначено, що під час навчання дітей ігор з елементами спорту, відбувається вирішення наступних завдань: формування у дітей дошкільного віку стійкого інтересу до спортивних ігор і вправ, бажання використовувати їх в самостійній руховій діяльності; удосконалення діяльності основних систем організму: нервової, дихальної, серцево-судинної; поліпшення фізичного розвитку; збагачення рухового досвіду новими руховими діями; навчання правильній техніці виконання рухів; виховання позитивних морально-вольових якостей і формування звички до здорового способу життя [1, 2, 3].

Варто звернути увагу, що ігри спортивного характеру та ігрові вправи сприяють вихованню в дітей позитивних морально-вольових рис характеру, створюють сприятливі умови для виховання дружніх відносин у колективі дітей.

До прикладу, у процесі ігор в городки та боулінг діти дошкільного віку розвивають такі вольові якості, як витримку і наполегливість, адже для того, щоб отримати перемогу у грі, необхідно бути максимально зосередженим та спокійним, кидати битку чи м'яч точно в ціль. Гра у бадмінтон розвиває спритність: від дитини вимагається швидко бігати та стрибати, скоординувати свої рухи, а також проявляти наполегливість у боротьбі. Під час ігор в баскетбол та футбол розвивається вміння працювати у команді, вболівати за свою команду, підтримувати один одного у єдиному прагненні боротьби за перемогу.

Отже, можна зробити висновок, що навчання дітей ігор спортивного характеру, сприяє формуванню фізичного і морально-вольового розвитку дітей, а також ознайомлення їх зі спортивними іграми в доступній формі. Основну увагу варто спрямовувати не на спеціальну підготовку, а на створення загальних передумов для подальшого розвитку вольових якостей дітей та їх позитивного ставлення до фізичної культури.

### **Список використаних джерел**

1. Вільчковський Е., Курок О. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: Навч. посіб. ф Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 428 с.

2. Рудик П. Виховання вольових якостей у процесі занять фізичною культурою. К., 2019. 32 с.
3. Шульга Т. Спортивні гри у закладі дошкільної освіти як засіб формування вольових якостей. Львів. «Прометей». 2018. 180 с.
4. Юрчук О. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму в дошкільних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук за спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». РДГУ. Рівне, 2019. 23 с.

## РОЛЬ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ЯПОНІЇ

*Денищич Аліна Станіславівна, здобувачка вищої освіти*

**Павелків О. М. кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики виховання  
Рівненський державний гуманітарний університет**

Сьогодні в Японії діє система освіти, яка сформувалася після Другої світової війни в роки керівництва військової адміністрації США. Структурно вона схожа на класичну американську, адже була створена за безпосередньою участю її спеціалістів. Але має відмінну наповненість – зміст освіти в Японії заснований на унікальних етно-національних традиціях і специфічному світосприйнятті. Важливо, що японська освітня система не лише вивчає передовий зарубіжний досвід виховання, а й активно його використовує, професійно пристосовуючи до своїх національних умов.

За своєю структурою система освіти Японії охоплює: дошкільну, загальну середню, професійно-технічну, вищу, післядипломну освіту; аспірантуру, докторантуру, самоосвіту; установи, що належать до відомчих державних чи місцевих органів управління освітою, та інших суб'єктів освітньої системи [4, с. 95-96]. В освітній системі Японії є також спеціальні школи для дітей, потребує корекційного навчання, репетиторські школи, позашкільні (приватні і префектурні) освітні курси різного спрямування.

Чільне місце у структурі освіти Японії посідає сім'я, яка вважається одним з основних елементів і ключовим фактором ціннісної орієнтації дітей.

Сім'я займає ключове місце в системі освіти і виховання Японії, будучи водночас і виховним середовищем, і визначальним виховним фактором. Слід відзначити, що сім'я чутливо реагує на всі структурні й функціональні зміни, що відбуваються в суспільстві, і певним чином сама впливає на суспільство. Розуміючи це, японці приділяють значну увагу підтримці статусу сім'ї, збереженню її цілісності і стабільності.

Японська сім'я, як соціальна система характеризується наявністю таких елементів: члени сім'ї (чоловік, дружина і їхні діти, а також дідусь і бабуся, як найближчі родичі), поєднані територіально (місцем проживання), економічними зв'язками (наявність єдиного бюджету та ведення спільного господарства) та морально-етичними стосунками (тісним міжособистісним спілкуванням та виховним взаємовпливом).

Розглядаючи сім'ю як соціальну систему в усій її багатоманітності і складності, то відмітимо такі важливі нюанси:

1. сім'я є самодостатньою «автономією» (вона відокремлена, індивідуальна), суть якої у міжособистісних зв'язках, життєвих і виховних цілях;
2. між членами сім'ї існують взаємозалежні комплексні стосунки на високому комунікативному рівні, що відзначаються наявністю свідомих і підсвідомих установок;
3. будучи індивідуальним утворенням, сім'я є ключовою частиною, мікромоделлю суспільства.

Таким чином, зрозуміло, що сім'я є незамінним, глибоко специфічним соціальним середовищем розвитку людини, під дією якого відбувається первинна соціалізація, ціннісна орієнтація і становлення дитини, як особистості. Зважаючи на це, японці вважають сімейне виховання найпотужнішим і найбільш дієвим. Його ставлять на вершину освітньо-виховного процесу, вважаючи, що сімейне виховання є першоджерелом формування особистості дитини і саме воно визначає успішність виховного впливу всіх інших освітніх інститутів (садочка, школи і т. д.) [2, с.212-215].

Педагогічне середовище розвитку дитини створюється в процесі сімейного виховання і, відповідно, залежить від внутрішніх взаємин між членами сім'ї, від рівня освіченості і моральності старшого покоління, їхніх релігійних і духовних поглядів і вподобань.

Відомо, що внутрішні взаємини, які панують в сім'ї, визначають світогляд людини, її смаки, уподобання, ціннісні орієнтації, загальну культуру; особа набуває необхідних умінь і навичок; у неї накопичується досвід та формується уявлення про сімейне життя, ставлення до родини. Відповідно, саме внутрішньосімейні взаємини є ключовим фактором у процесі дослідження сімейного виховання в сучасній японській сім'ї [5, с. 28-33].

В основі сімейного виховання лежить сімейне право, закріплене «Цивільним кодексом Японії», та «Основний закон про освіту» [6]. Та першочергово правовідносини між батьками і дітьми регулюються етно-національними традиціями, які в Японії привіряні до законів і неухильно наслідуються кожним поколінням.

Згідно з законодавством, батьки несуть основну відповідальність за забезпечення умов, необхідних для фізичного, розумового, духовного, морального і соціального розвитку дитини. А також відповідають за виховання в душі загальноприйнятих ідеалів пошани, миру, особистої гідності, громадянської терпимості, свободи, рівності. Дитина має бути повністю підготовленою до самостійного життя і праці в суспільстві.

Слід наголосити, що сім'я як педагогічне середовище може справляти водночас позитивний і негативний (деструктивний) вплив на становлення підростаючих поколінь й формування дитячих особистостей, тому японці традиційно відводять сімейному вихованню особливе місце в системі національної освіти.

Багато європейських і радянських вчених (А. І. Ушагікова, А. В. Фурман, І. С. Кон та інші), які досліджували японську сім'ю, вважають, що немає жодного соціального чи психологічного аспекту поведінки дітей, який би не залежав від сімейних умов сьогодні чи в минулому [3, с. 34-35]. Ця теза заснована на ключовому постулаті японської національної педагогіки, який стверджує, що сім'я має визначальний вплив на формування соціально-психологічної адаптації молодого покоління, вже з перших днів життя дитини бере на себе турботу про її

здоров'я і виховання, дає початкові знання про оточуюче, вводить і керує ними в цьому світі, виробляє уявлення і навиків, допомагає здійснювати контакти з багатьма людьми.

Як переконують японські вчені, саме сім'ї належить ціла палітра властивих їй виховних стимуляторів психосоціального розвитку дитини, найважливіші з яких – інтенсивність та багатство спілкування з дорослими, інтимні та стійкі емоційні контакти з постійними особами (батько, мати, інші члени сім'ї), батьківська любов і турбота. Це ті виховні запити, що найбільш повно відповідають потребам розвитку дитини, її емоційного світу і культури, багатого спектру вищих людських почуттів [1, с. 61].

Як пише японська Національна доктрина виховання, саме в сім'ї закладаються основи духовної і мотиваційної сфери особистості громадянина, формується його національний характер і відбувається орієнтація на високі моральні і суспільні цінності. Значну увагу японські законодавці і теоретики освітньо-виховної системи приділяють аналізу складу і морально-психологічного клімату сім'ї, соціальної орієнтації і рівня культури батьків, стилю і характеру спілкування представників старшого і молодшого поколінь та іншим питанням сімейного виховання. Адже від впливу сім'ї залежить формування і розвиток особистості [6].

Особливе значення для розвитку особистості дитини мають наступні умови:

#### 1. Батьківська любов, взаємна повага і довіра в сім'ї.

Відомо, що духовний розвиток і моральне становлення дитини можливий лише в теплій атмосфері взаємоповаги і щирої довіри. Діти, які за природою своєю тривалий час (часто все життя) емоційно залежать від батьків, виростають більш моральними, совісними, відповідальними і щирими в порівнянні з тими, хто не мав таких довірливих відносин. Довірливі, щирі стосунки сприяють формуванню у дітей поваги до своїх батьків, захоплення ними і бажання до наслідування (бути схожими). Саме це формує в них моральну свідомість, високі моральні якості [8].

#### 2. Частота і стиль спілкування в сім'ї.

Інтенсивність і близькість спілкування батьків і дітей впливає формування образу відповідального батьківства у дитячій свідомості і на те, як дитина уподібнює себе до одного з батьків. Так в Японії традиційно вирішальний вплив на особистість сина справляє саме батько, навіть якщо через надмірну зайнятість останнього професійною діяльністю вони проводять разом мало часу. Аналогічно, дівчинка, якій ближче особа і товариство матері, ототожнює себе з нею. Таким чином, авторитарний стиль взаємин з боку батьків у ранньому віці призводить до формування слабких емоційних зв'язків з їхніми дітьми і тим самим знижує ефективність сім'ї як виховного середовища і самого процесу виховання [7].

#### 3. Вимогливість і дисципліна.

На моральний розвиток підростаючого покоління впливає і послідовна сімейна дисципліна, яка базується на довірливому спілкуванні і забезпечується методами переконання. Коли між дітьми і батьками складаються щирі, відкриті, довірливі стосунки, засновані на взаємній любові і повазі, відпадає дисциплінарна потреба у постійному зовнішньому контролі за вчинками дітей.

Японські батьки з-поміж усіх виховних методів надають першочергове значення переконувальному, порадам, навіюванню і власному прикладу. Бо впевнені, що ці методи справляють більш позитивний вплив, ніж примус, покарання і суворий контроль за дітьми. Жорстокі дисциплінарні методи і принизливі покарання ведуть до того, що дитина стає байдужою, недисциплінованою, асоціальною. Таким чином відбувається зовнішнє тимчасове підкорення поведінки дитини перед загрозою покарання. Після зникнення такої загрози, ретельного контролю поведінка стає антисоціальною. [10].

#### 4. Гідний приклад батьків.

Важливо, щоб батьки демонстрували дитині гідний приклад для наслідування, тобто, щоб вони самі були високоморальними, духовно розвиненими людьми. Адже саме це є основною вимогою, якої слід дотримуватися, якщо вони прагнуть прищепити своїм нащадкам моральні норми і цінності.

Японісти переконують, сімейне виховання є головним чинником самоідентифікації дитини, входження її в суспільство, формування підґрунтя гармонійного фізичного, трудового, розумового, статевого, морального й естетичного розвитку особистості. Стосунки із дорослими членами сім'ї є важливим фактором соціальної орієнтації підлітка і зумовлюють, певним чином, формування суб'єктивної стратегії його самоствердження. Сімейне виховання, зокрема, покликане відтворювати характерний для цієї культури тип людської особистості: виховувати творчих, неординарно мислячих, гармонійних і духовно багатих особистостей, здатних діяти в різноманітних консолідованих суспільних і державних структурах (в умовах існування так званого суспільства груп).

Саме тому японці відводять сімейному вихованню ключове місце у національній освітньо-виховній системі, перетворюючи цей цілеспрямований процес передачі в сімейному колі (представниками старших поколінь до молодших) виробничого досвіду, моральних і культурних принципів, усталених традицій і життєвих знань на тривале плановане дійство, засноване на етно-національних традиціях і тісній співпраці всіх членів суспільства заради формування ідеального громадянина майбутнього.

#### Список використаних джерел

1. Имамура Е. Семья и быт в современной Японии. Токио: Издательство Токийского университета, 2009. 220 с.
2. Катруца Н.Б. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. Вип. Чернігів: 2010. 267 с. С. 212 – 215
3. Крайніков Е. В. Психологія розвитку особистості. Київ: Арістей, 2007. 300 с.
4. Кучай Т.П. Система професійної підготовки вчителів початкових класів до морально-етичного виховання учнів в університетах Японії. Черкаси : Пономаренко. 2014. 581с.
5. Семиченко В. А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: навч. посібник. Київ: Веселка, 1998. 210 с.
6. Офіційний сайт Міністерства освіти, культури і спорту Японії (Монбушо). URL: <http://www.monbu.go.jp> і <http://www.mext.go.jp/>

7. Шведова М. В. Етнопсихологічні риси японського національного характеру. URL: <http://intkonf.org/shvedova-mv-etnopsihologichni-risi-yaponskogo-natsionalnogo-harakteru/>
8. Штефан А. В., Стадник Л. А. „Соціалізація», „соціальне виховання» та „соціальна адаптація особистості» – провідні поняття соціально-педагогічної науки. URL: [http://library.uipa.kharkov.ua/library/Left\\_menu/Zbirnuk/24-25/Штефан.rtf](http://library.uipa.kharkov.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/24-25/Штефан.rtf)
9. Kaigo Tokiomi. Japanese Education. Tokyo, 1988.

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМ ЛОГОРИТМІКИ**

*Дехтярук О.В. здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Науковий керівник: Гурський В.А. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Відповідно до зміни соціально-політичних функцій української мови в сучасних умовах спостерігається переорієнтація мети навчання мови в освітніх закладах України. У Державному освітньому стандарті з української мови (початкова ланка) зазначено: «метою вивчення української мови є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду», що передбачає розвиток зв'язного мовлення молодших школярів як основоположного принципу початкового навчання.

Сьогодні збільшується кількість досліджень з проблеми розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. Так, С. О. Дорошенком розглянуто розвиток мовлення молодших школярів як загальна проблема. Розвитку мовлення як найважливішої умови успішного навчання молодших школярів присвячено працю В. І. Ковальнової. Теоретичні аспекти словникового розвитку зв'язного мовлення у початковій школі розкрито Г. П. Коваль та М. М. Наумчук. Психологічні аспекти словникового розвитку молодших школярів визначено Ю. З. Гільбухом, психологію усного мовлення учнів початкових класів описано І. О. Синицею. Проте проблема розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів є малодослідженою, зокрема в аспекті її психолого-педагогічних основ.

Останнім часом комунікативному вихованню школярів надається особливе значення, тому що успіх у мовленнєвому розвитку визначає й результативність засвоєння інших шкільних дисциплін, створює передумови для активної й осмисленої участі в суспільному житті, забезпечує дітей необхідними в особистому житті навичками мовного поведіння, культурою мовного розвитку.

Однак, як показує практика, незважаючи на підвищений інтерес до проблеми, рівень мовного розвитку дітей молодшого шкільного віку недостатній. У зв'язку з цим великого значення набуває сучасна і методично грамотна організована робота з розвитку мовлення. Одним із шляхів такої організації є робота з розвитку зв'язного мовлення на уроках засобами логоритміки.

Сучасна ситуація у системі освіти, в якій відбуваються зміни, пов'язані з орієнтацією на ціннісні напрями педагогічного процесу, його гуманізацію та індивідуалізацію в підходах до вирішення проблем конкретної дитини, спонукає педагогів та спеціалістів до створення нових моделей, пошуку нових форм і технологій спрямованих на мовленнєвий розвиток дітей.

Мовленнєвий розвиток молодших школярів – одна із центральних проблем у сучасній початковій школі. Вивчення мови орієнтовано на рішення таких актуальних завдань, як мовний, емоційно-моральний і інтелектуальний розвиток.

Комунікативно-пізнавальна спрямованість навчання є основою нових програм, тобто на перше місце ставиться навчання мові як засобу спілкування, навчання мовної діяльності. Комунікативна орієнтація дає практичне уявлення про мову як найважливіший засіб навчання, привчає уважно слухати, адекватно сприймати мову, коректувати своє висловлення з урахуванням ситуації й цілей спілкування.

Своєчасний та якісний розвиток зв'язного мовлення – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку учня.

Провівши дослідження рівня розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку, ми зробили такі висновки, що даний рівень є не достатнім для повноцінного та комфортного розвитку дітей. Тому нами була запропонована на апробована логоритмічна програма розвитку зв'язного мовлення для молодший школярів.

За допомогою даної програми діти оволоділи та закріпили такі уміння як:

- ходьба з лівої ноги;
- виконання просторовий малюнок уздовж стін із чіткими поворотами у кутах залу, поперек залу; шикуватися в коло; перешикуватись із кола в зграйку;
- починати і закінчувати рух з початком і закінченням частин музичного твору;
- виконувати вправи на розвиток дрібної моторики;
- передавати ритмічний малюнок пісень, мелодій, переважаючи рухи, поєднуючи їх;
- виконувати на дитячих музичних інструментах нескладний акомпанемент;
- виконувати вправи з різними предметами;
- виконувати найпростіші елементи українського танцю;
- узгоджувати свої рухи з рухами партнера;
- узгоджувати свої дії з інтересами інших

Результати контрольного етапу в експериментальній групі були такими: високий рівень виявлено у 18,4% опитуваних, достатній рівень у 36,6% учнів, середній рівень діагностовано у 28,4%, низький рівень виявлено у 16,6% дітей. Діти з середнім рівнем, покращили свої результати до достатнього рівня з 20% до 36,6%, високий рівень зріс з 8,4% до 18,4%.

Отже підсумовуючи все вище зазначене можна зробити такі висновки, що розроблена нами програма з логоритміки для розвитку зв'язного мовлення має певний вплив на комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей. Дослідження показало, що діти експериментальної групи мали вищі показники після застосування нашої методики у роботі з ними, що дає нам можливість стверджувати про ефективність підбраного методу та можливість його використання в подальшій практиці та роботі з молодшими школярами.

#### Список використаних джерел

1. Найдич В. М. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі. *Логопед.* 2014. №3. С.28-30.
2. Савчук Н. Б. Психолого-педагогічні основи розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. *Педагогічний дискурс.* 2012. №11
3. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.

### ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

*Дмитрук І. Л., здобувач вищої освіти,  
Степанова О. І., кандидат філологічних наук, доцент,  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Проблема формування мовленнєвої готовності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) до навчання в школі – одне з пріоритетних завдань мовного розвитку дошкільників у всіх вікових групах, зокрема в старшій групі.

На сучасному етапі розвитку суспільства кількість дітей, які мають мовленнєві порушення, збільшилася порівняно з попереднім десятиліттям і має тенденцію до подальшого зростання. Тому питання розвитку мовлення дітей – одне з найважливіших у підготовці дітей до школи. Сучасний педагогічний особистісно зорієнтований процес навчання та виховання дітей дошкільного віку ґрунтується на інтерактивних технологіях і потребує мовленнєвої підготовки дітей до школи.

Аналіз сучасного стану вивчення проблеми мовленнєвої готовності дітей із порушенням та НМР визначив необхідність дослідження цієї проблеми з позицій різних суміжних дисциплін: логопедії, логопатології, психології, психолінгвістики, нейропсихології та ін.

Мовленнєву готовність дітей до школи досліджували як зарубіжні (Л. Айдарова, А. Арушанова, Г. Белякова, Д. Ельконін, Л. Журова, А. Маркова, Л. Пеньєвська, Ф. Сохін, С. Струніна, О. Ушакова та ін.), так і українські вчені (А. Богуш, М. Вашуленко, А. Іваненко, Л. Калмикова, Н. Шиліна та ін.).

Актуальність проблеми формування звукової сторони мовлення у дітей дошкільного віку зростає у зв'язку з переходом до систематичного навчання з 6 - ти років, передбаченого Базовим компонентом дошкільної освіти [1], постановою «Про поетапний перехід до 12 - річної освіти» (2000 р.) [6], «Законом про дошкільну освіту» [5], що зобов'язують до своєчасного оволодіння рідною мовою та набуття мовної компетенції. У Базовому компоненті дошкільної освіти (1999) як узагальнюючій концептуальній основі навчання і виховання дітей дошкільного віку основною вимогою є формування особистості дитини, її життєвої і соціальної компетентності [1, с.3]. Сучасні дослідники А. Богуш [2], Л. Калмикова [3], К. Крутій [4] вважають розвиток мовлення в дошкільному віці основною умовою формування мовленнєвої компетенції як багатокомпонентного утворення, чинниками якого виступають фонетична, лексична, граматична, діалогова компетенції, що включають знання, вміння, навички відповідні вимогам життя.

**Мета** нашої статті – охарактеризувати загальне недорозвинення мовлення дитини, з'ясувати причини мовленнєвого порушення і вибрати найбільш ефективні методи дослідження для попередження можливих ускладнень в шкільному навчанні.

ЗНМ характеризується порушенням усіх компонентів мовленнєвої системи, яка охоплює звукову і змістову сторони при нормальному слухові та інтелекті. ЗНМ має низку особливостей, що виявляються при різних його рівнях: труднощі формування пізнавально-комунікативної діяльності, недорозвинення емоційно-вольової сфери, уповільнений розвиток зв'язного мовлення тощо.

Уперше теоретичне обґрунтування ЗНМ було здійснене Р. Левіною в 50 – 60 роках ХХ століття. Відхилення в розвитку стали розглядатись як порушення, що протікають за законами ієрархічної структури вищих психічних функцій. З позицій системного підходу було вирішене питання про структуру різних форм патології мовлення в залежності від стану компонентів мовленнєвої системи.

Правильне розуміння структури ЗНМ, причин, що лежать в його основі, різне співвіднесення первинних дефектів та вторинних наслідків необхідне для відбору дітей в спеціальні заклади.

*Причини ЗНМ можуть виникати під час внутрішньоутробного розвитку:*  
а) інтоксикації; б) токсикозі; в) порушення кровообігу плоду.

Під час пологів: мозкові крововиливи, гематоми; асфіксія; пологові травми. У ранньому віці дитини: травми голови.

Досягнення поставленої мети на діагностичному етапі передбачало вирішення наступних завдань:

- розробити модель та методику комплексної діагностики мовленнєвої готовності дітей до школи (МГШ) залежно від рівня ЗНМ;
- виявити критерії оцінки всіх факторів ризику та зв'язок їх із ЗНМ;
- вивчити стан сформованості загальної МГШ та її компонентів у дітей старшого дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком та із ЗНМ;

– окреслити критерії оцінки стану сформованості структурних компонентів МГШ та її загального стану залежно від рівня ЗНМ.

*Експериментальною базою дослідження* став Рівненський обласний спеціалізований будинок дитини, в якому перебувають діти дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III і IV рівнів. В експерименті взяли участь 10 реципієнтів.

Констатувальний експеримент проводився півроку. У дослідженні використані такі методи: *теоретичні*: аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення наукових даних у галузі логопедії та спеціальної психології з метою визначення теоретико-методологічних засад дослідження; *емпіричні*: діагностування дітей із ЗНМ та дітей з нормальним мовленнєвим розвитком для визначення рівня сформованості стану мовленнєвої готовності та її компонентів.

Мовленнєва підготовка дітей до школи передбачає оволодіння практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовлення, формування його усвідомлення. Вона охоплює весь період перебування дітей у дошкільному навчальному закладі і визначається програмами з розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови. Отже, мовленнєва підготовка — це змістовий аспект навчання рідної мови.

Аналіз мовлення дошкільників із НМР та із ЗНМ в умовах констатувального експерименту, дозволив побачити значні індивідуальні розходження, що перекривають вікові особливості вербальної функції в дітей. Деякі діти удаються тільки до невербальних засобів, а деякі використовують до 70% вербальних. Дошкільники у віці 6-7 років із НМР використовують від 22 до 98% вербальних засобів [4, с.57].

Довжина й складність речення також значно варіюють у дітей однієї й тієї ж вікової групи. Серед старших дошкільників із ЗНМ спостерігали дитину, що оперувала короткими реченнями з 2-3 слів, у той же час діти із НМР вільно й постійно користуються в спілкуванні більш розгорнутими реченнями.

Особливо варіативна в дітей однієї вікової групи лексична сторона мовлення, а також наявність у ній різних граматичних категорій. У цьому випадку вікові особливості повністю перекриваються індивідуальними.

Наведемо кілька прикладів.

*Наталка А., ЗНМ IV р., 5 років 7 міс.*

Вживає тільки прості речення. У предметах називає винятково їхній атрибутивні властивості (кольори й розмір). Дієсловами передає тільки конкретні предметні дії (*будує, ставила, дивися*).

*Максим К., НМР., 5 років 6 міс.*

64% його речень – складні. У хлопчика великий словниковий запас. Використовує спеціальні терміни. У предметів і персонажів називає не тільки атрибутивні, але й естетичні та етичні властивості (*злий, добрий*). У діях виділяє їхнє місце, час, спосіб. Запас дієслів великий. У мовленні представлені всі групи дієслів: зі значенням конкретних дій (*став, упаде, граю*), інтелектуальним (*думаю, знаю*), вольовим та емоційним (*не хочу, не боюся, подобається*), модальні дієслова (*можу*).

*Сашико С., ЗНМ III р., 5 років 4 міс.*

Використовує перші складні речення. Спостерігаються випадки прямого мовлення. Називає атрибутивні властивості предметів і персонажів (*червоний будиночок, товста книга*) і естетичні якості (*гарна картина*). Визначає місце дії. Використовує дієслова, що позначають конкретні дії (*дивиться, пішов, грає, танцює*), емоційні й вольові стани (*сміється, бажає*) та ін.

*Діана Д., НМР, 5 років 7 міс.*

Приймає всі варіанти спілкування. Але при діловому спілкуванні відволікається на особистісні бесіди. При пізнавальному спілкуванні виявляє зацікавленість, зв'язує побачене із власним досвідом. При особистісному спілкуванні говорить багато, охоче й розгорнуто. У мовленні рівною мірою відзначаються складні й прості речення, непряме мовлення. Представлені дієслова, що позначають як вольові, так і інтелектуальні дії, і дієслова, що виражають емоційні стани й повинності. Називає естетичні й етичні властивості персонажів. У дії уточнює спосіб і час.

Ці приклади показують, наскільки значні розходження в дітей одного віку в мовних проявах. Аналіз дитячого мовлення свідчить, що його індивідуальні варіанти проявляються на тлі інших особливостей життєдіяльності дітей. Мовні особливості співвідносяться з різним ставленням дітей до різних видів діяльності, а отже, до різних аспектів дійсності, що стоїть за ними. Індивідуальні особливості дітей відображаються в предметі їхнього мовлення (діяльність, особистість, предмети, явища), у змісті мовлення або в характері комунікативних завдань, розв'язуваних дитиною в процесі спілкування. Ці розходження носять скоріше індивідуальний, ніж віковий характер.

Метою формувального експериментального навчання було теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику формування МГШ дітей із ЗНМ, визначити педагогічні умови, що забезпечать успішну реалізацію поставлених завдань, можливість підвищення ефективності роботи в дітей із ЗНМ. Якісний та кількісний аналіз результатів формувального експерименту здійснювався порівняно з результатами констатувального етапу дослідження та результатами експериментальної (ЕГ – 5 осіб) і контрольної (КГ – 5 осіб) групи дітей. Контрольні завдання були розроблені аналогічно до завдань констатувального експерименту, але із застосуванням іншого мовленнєвого матеріалу.

Під час проведення дослідження і практика ЗДО засвідчили, що безпосередньо формуванню навичок мовленнєвої готовності за всіма аспектами приділяється недостатньо уваги, хоча саме дошкільний вік є сензитивним періодом мовленнєвого зростання. Тому актуальність мовленнєвої підготовки дітей зумовлюється потребою виховувати компетентну особистість, здатну вільно висловлювати свої думки, підтримувати доброзичливі стосунки із соціумом, вшановувати традиції української мови.

#### 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., 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., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.

2. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків: Ранок, 2012. 234 с.

3. Калмыкова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика: навч. посіб. для вищ. навч. закл. Переяслав-Хмельницький: Фенікс, 2008. 234 с.

4. Крутий К. Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2005. 208 с.

5. Про дошкільну освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 38 –39. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.

6. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа): Постанова Колегії Міністерства освіти і науки України Президії АПН України від 22.11. 2001 р. № 12/5-2. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/271](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/271)

## ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*Дуценко О. С., викладач кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Сучасний світ характеризується активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для вирішення різних завдань та забезпечення особистих потреб. Відповідно і вчителі для розв'язування професійних завдань використовують ці технології. Тому особливу увагу заслуговує проблема використання ІКТ при підготовці майбутніх учителів, адже від рівня готовності майбутніх учителів до використання ІКТ залежить те, як майбутні вчителі будуть реалізовувати таке використання.

Проблема використання ІКТ в освітньому процесі досліджується багатьма вченими, зокрема такими вченими, як: В. Коткова, Ю. Юрчук, О. Шмирова, Ю. Кулінка та ін. Проте вважаємо, що проблема використання ІКТ при підготовці майбутніх учителів залишається актуальною.

Поставимо за мету проаналізувати думки вчених щодо використання ІКТ при підготовці майбутніх учителів та описати існуючі напрями використання ІКТ в освіті.

Розглянемо позиції вчених щодо використання ІКТ при підготовці вчителів. Наприклад, Ю. Юрчук підкреслює, що з використанням ІКТ стає можливим розвиток активності студентів, ініціативності, самостійності [2, с. 385]. На думку вченого, використання ІКТ впливає на змінення змісту освіти та сприяє: сприйняттю, засвоєнню матеріалу; динамічності у поданні матеріалу; індивідуалізації навчання, розвитку творчих здібностей; використанню аудіовізуальних засобів; формуванню інтересу, самооцінки, самостійності, самоосвіти та самовдосконаленню [2, с. 385]. Натомість, О. Шмирова, В. Зелінська вважають, що застосування ІКТ при підготовці студентів надає такі можливості: удосконалення методів, технологій вибору та формування змісту освіти, уведення та розвиток нових дисциплін, напрямів освіти, підвищення ефективності навчання через індивідуалізацію та диференціацію, мотивацію, використання нових форм навчання, змінення змісту діяльності майбутніх фахівців, удосконалення механізмів управління освітою [3, с. 455]. Ю. Кулінка виділяє такі педагогічні можливості ІКТ: навчальна діяльність, мультимедіа, проєктно-технологічна діяльність, здійснення міжпредметних зв'язків, підготовка до винахідницької діяльності, формування технічного мислення, графічна підготовка, конструювання, профорієнтаційна робота, всебічне виховання [4, с. 191]. Отже, бачимо, що вчені наголошують, що відбувається покращення освітнього процесу при використанні ІКТ у рамках підготовки майбутніх учителів.

Відповідно майбутні вчителі повинні бути обізнані про можливості ІКТ, особливості їх використання для реалізації професійних завдань. Так, В. Коткова підкреслює, що вчитель повинен мати знання про інформатизацію освіти, психолого-педагогічні умови використання ІКТ в освітньому процесі, мати вміння користуватися інформаційними технологіями, застосування можливостей ІКТ для вирішення освітніх завдань, сприяти формуванню інформатичних компетентностей в учнів тощо [1, с. 448]. Учена наголошує, що завдяки використанню ІКТ в освітньому процесі із дотриманням вимог стає можливим організація інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища [1, с. 449].

При цьому вчені виділяють напрями використання ІКТ в освіті. Наприклад, Ю. Юрчук пропонує такі напрями використання ІКТ при підготовці майбутніх учителів: застосування різноманітних форм, методів організації освітньої діяльності; поєднання активної інтелектуальної, вольової діяльності; поєднання провідної ролі викладача на занятті та самостійної роботи студентів; поєднання групової та індивідуальних способів організації навчання; використання комп'ютера як засобу керування діяльністю, засобу виконання функцій керування навчання, виховання [2, с. 387].

Напрями використання ІКТ в освітньому процесі виділяє В. Коткова, а саме: отримання теоретичних знань (із застосуванням ресурсів мережі Інтернет, лекцій електронних курсів, пошукових систем); моніторинг знань, умінь, навичок (із застосуванням онлайн-тестування, форумів, електронної пошти); формування особистісних професійних якостей (відповідальність, цілеспрямованість, прагнення саморозвитку та самоосвіти); консультування (із застосуванням електронної пошти, форумів) [1, с. 449].

За О. Шмировою, В. Зелінською, ІКТ впливає на: розвиток особистості (розвиток мислення, комунікативних здібностей, самовдосконалення); підготовку фахівців у галузі інформаційних технологій, підготовку студентів до самостійної діяльності; інтенсифікацію рівнів освітнього процесу (підвищення ефективності та якості освіти, поширення міжпредметних зв'язків засобами ІКТ, стимулювання активної діяльності студентів; гуманітаризацію та гуманізацію освітнього процесу (диференціацію, індивідуалізацію навчання, безперервність міжпредметних зв'язків, мотивацію до навчання, доступність навчання тощо) [3, с. 457].

Отже, вважаємо, що використання ІКТ при підготовці майбутніх учителів забезпечує:

- 1) формування мотивації та інтересу до вивчення навчальних дисциплін;
- 2) краще сприйняття та запам'ятовування інформації;
- 3) використання сучасних освітніх технологій;

4) розвиток самостійності та творчих здібностей.

Проаналізувавши наукові праці вчених відносно напрямів використання ІКТ в освіті, пропонуємо власні основні напрями використання ІКТ при підготовці майбутніх учителів:

- 1) використання ІКТ викладачами при підготовці до занять та виконанні професійних обов'язків;
- 2) використання ІКТ під час аудиторних занять як викладачами, так і студентами;
- 3) використання ІКТ студентами при виконанні індивідуальних завдань, проєктних робіт, графічно-розрахункових робіт, науково-дослідних робіт тощо;
- 4) використання ІКТ студентами при демонстрації результатів власної роботи.

Таким чином, використання ІКТ при підготовці майбутніх учителів впливає на формування готовності майбутніх учителів до використання ІКТ у подальшій професійній діяльності. Перспективи подальших розробок убачаємо в продовженні вивчення можливостей ІКТ для реалізації освітніх завдань.

#### Список використаних джерел

1. Коткова В. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 65. С. 447-451. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn\\_2014\\_65\\_90](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_90).
2. Юрчук Ю. Ю. Особливості застосування ІКТ у професійній підготовці фахівців педагогічних спеціальностей. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 65. С. 384-388. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn\\_2014\\_65\\_77](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_77).
3. Шмирова О. В. Роль інформаційно-комунікаційних технологій на сучасному етапі інформатизації освіти. *Молодий вчений*. 2017. № 5. С. 455-458. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv\\_2017\\_5\\_105](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_5_105).
4. Кулінка Ю. С. Педагогічний концепт використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі методичної підготовки майбутніх учителів технології. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер : Педагогіка*. 2014. № 1. С. 189-194. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu\\_2014\\_1\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2014_1_33).

### УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ З МЕХАНІКИ

*Жабчик А. М., здобувач вищої освіти ступеня «Магістр» фізико-технологічного факультету*

*Науковий керівник: канд. пед. наук, професор Галатюк Ю. М.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

**Актуальність.** Реалізація діяльнісного підходу у процесі навчання фізики вимагає акцентування уваги на проблемі організації навчально-пізнавальної діяльності, виходячи із змісту даної психолого-дидактичної категорії. Як відомо, психологічним механізмом ініціювання активної пізнавальної діяльності є проблемна ситуація [2; 5]. На основі проблемної ситуації формується пізнавальна проблема, яка формалізується у вигляді навчально-пізнавальної задачі. Таким чином, навчальна задача, у даному випадку фізична задача, є одним із основних засобів формування активної навчально-пізнавальної діяльності у процесі навчання фізики.

Фізична задача визначає мету і предмет пізнавальної діяльності. У процесі розв'язування задачі реалізується процедура діяльності та застосовуються відповідні засоби – насамперед, це фізичні знання, а також методи наукового пізнання: аналіз, синтез, моделювання, індукція, дедукція, порівняння, узагальнення, систематизація тощо.

Ми вважаємо навчально-пізнавальну діяльність учня сформованою, якщо він чітко усвідомлює мету, предмет, процедуру, засоби діяльності, а також володіє методологією пізнання.

**Мета нашої роботи** полягає у дослідженні дидактичного змісту фізичної задачі, як засобу проблемного забезпечення та формування навчально-пізнавальної діяльності, а також у дослідженні засобів та механізмів управління навчально-пізнавальною діяльністю у процесі розв'язування фізичних задач з механіки.

**Результати дослідження.** Розв'язування задач є одним важливих видів навчальної діяльності у процесі вивчення фізики. Розв'язати фізичну задачу – означає знайти рішення проблеми, яка закладена в її змісті. Це вимагає свідомого застосування набутих теоретичних знань, глибокого розуміння суті фізичних явищ, законів, понять, зв'язків між фізичними величинами тощо. Здатність самостійно знайти спосіб розв'язку фізичної задачі є одним із основних критеріїв глибокого і свідомого засвоєння фізичних знань.

Термін «задача» широко застосовується у різних галузях людської діяльності. Задача – багатогранне поняття, якому не можна дати однозначного визначення. У загальному розумінні задача – це те, що вимагає виконання, розв'язання. Поняття задачі настільки широке й багатопланове, що у психолого-педагогічній та методичній літературі немає загального і єдиного визначення. У найбільш загальному розумінні задача – це ситуація, що вимагає від суб'єкта деякої дії [4; 5; 7]. Таке означення охоплює велику кількість ситуацій, включаючи навчальні, психологічні, соціальні та багато інших видів задач. У наведеному означенні визначальним є поняття дії, а дія, як відомо, передбачає виділення мети, предмета, мотиву і способу.

Іноді задачі ототожнюють з системами. Задача – це більш або менш визначена система інформаційних процесів, неузгоджене або навіть суперечливе співвідношення між якими викликає потребу в їх перетворенні [5].

Під задачею також розуміють вправу, яка виконується, розв'язується за допомогою обчислень, умовиводів і т. ін. Таке тлумачення терміну «задача» ближче до понять «задача у навчанні» або «навчальна задача», яку також можна назвати дидактичною задачею [4].

Термін «задача» у вузькому розумінні застосовується у таких двох значеннях: перше – це будь-яке завдання, виконання якого вимагає здійснення якого-небудь пізнавального акту; друге – не будь-яке завдання, а саме «задача», яку часто означають через поняття «пізнавальна задача» і розв'язування якої веде до формування в учнів нових знань, умінь і навичок [7]. На думку А. М. Сохора, пізнавальна задача є ситуація, в якій на основі одних (заданих) ознак системи об'єктів належить зробити висновки про які-небудь інші (шукані) ознаки (властивості) [6].



Навчальна задача з фізики має свої особливості та специфіку. Під фізичною задачею розуміють проблему, яка в загальному випадку розв'язується за допомогою логічних умовиводів, математичних дій та експерименту на основі законів і методів фізики [3; 7].

У методичній і навчальній літературі під задачами, зазвичай, розуміють доцільно відібрані вправи, основне призначення яких – вивчення фізичних явищ, формування понять, розвиток фізичного мислення учнів і прищеплення їм умінь застосовувати свої знання на практиці [3;7].

Розв'язати фізичну задачу – означає розробити теоретичну модель задачної ситуації, яка задовольняє вимогу задачі в системі заданих умов. Така модель, як правило має фізичну, математичну та графічну складові, а також модель експерименту (у випадку експериментальної задачі) [1]. Таким чином, розв'язування фізичної задачі є процесом моделювання [1; 7].

Теоретичні знання про задачі та методи їх розв'язування потрібні учням для того, щоб вони могли свідомо розв'язувати різноманітні задачі, а не шукати аналогій з раніше розв'язаними. Безперечно, аналогії потрібні, але якщо учень у процесі розв'язування задачі обмежуватиметься лише відшукуванням аналогій, то можливі помилки, а здебільшого розв'язок взагалі не буде знайдений.

Розв'язуючи фізичну задачу, потрібно творчо підходити до вирішення проблеми, здійснюючи всебічний аналіз її змісту, використовуючи набуті теоретичні знання.

Не зважаючи на те, що розв'язування будь-якої задачі – це, у певній мірі, процес творчий, проте існують загальні підходи, які корисно знати, приступаючи до розв'язування конкретної фізичної задачі. Їх можна сформулювати у вигляді планів дій, алгоритмів, евристичних приписів тощо [2; 3]. І хоча, вони не гарантують успіху в розв'язуванні конкретної задачі, але їх зміст відображає специфічні особливості певних класів задач, об'єднаних спільною тематикою, способом розв'язку тощо.

Слід зазначити, що існує певний клас задач, хід розв'язування яких важко регламентувати будь-яким алгоритмом. Це творчі задачі. Як правило, зміст таких задач не містить орієнтирів, які вказували б на ті закони, формули, підходи, що потрібно застосовувати в процесі їх розв'язку. Розв'язування таких задач вимагає інтуїтивного фізичного мислення.

Практика свідчить, що навчити учнів розв'язувати задачі – це складне дидактичне завдання, вирішення якого лежить у площині ефективного управління навчальною діяльністю [2]. Вирішення даної проблеми ми бачимо у застосуванні ефективних засобів управління пізнавальною діяльністю. Мова йде про засоби опосередкованого педагогічного впливу на процес розв'язування задачі. Такими засобами є узагальнені плани-орієнтири, які є орієнтувальною основою діяльності. Наприклад:

#### *Узагальнений план-орієнтир розв'язування фізичної задачі на закон збереження імпульсу*

1. Прочитайте уважно задачу, проаналізуйте її умову і вимогу.
2. Визначте систему взаємодіючих тіл та з'ясуйте, в яких напрямках вона є замкнутою.
3. Зробіть малюнок, вказавши вектори імпульсів взаємодіючих тіл.
4. Запишіть закон збереження імпульсу у векторній формі.
5. Виберіть систему відліку з прямокутною системою координат.
6. Запишіть закон збереження імпульсу у проєкціях на осі координат.
7. Розв'яжіть отриману систему рівнянь відносно шуканих величин, при необхідності доповнивши її іншими відомими формулами.
8. Перевірте правильність результату за допомогою аналізу найменувань одиниць вимірювання фізичних величин.
9. Зробіть обчислення та аналіз результату.

Крім вищезазначеного узагальненого плану-орієнтиру ми пропонуємо ще ряд узагальнених планів дій та евристичних приписів, які регламентують застосування конкретних методів для розв'язання типових задач.

Перевірка ефективності запропонованих засобів формування навчально-пізнавальної діяльності у процесі розв'язування фізичних задач проводилась під час експериментального навчання у 10-му класі протягом першого семестру 2019-2020 навчального року на базі Рівненської ЗОШ № 18.

**Висновок.** Результати експериментального навчання підтвердили припущення про те, що застосування розроблених узагальнених планів-орієнтирів при розв'язку типових задач з механіки позитивно впливає на сформованість навчально-пізнавальної діяльності, результативність навчання, зокрема спостерігається підвищення рівня самостійності учнів, зросли результативність виконання завдань, пізнавальний інтерес до навчання і до фізики зокрема.

#### **Список використаних джерел**

1. Галатюк Ю.М. Методологія навчально-пізнавальної діяльності в контексті розв'язування фізичних задач / Ю.М. Галатюк, Т.Ю. Галатюк // Фізика та астрономія в рідній школі. – 2014. – №5. – С. 2 – 5.
2. Галатюк Ю.М. Методологія управління творчою пізнавальною діяльністю учнів у навчанні фізики / Ю. Галатюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 47: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С 33 – 37.
3. Усова А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики // А.В.Усова, А.А.Бобров – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения // И.Я. Лернер – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. Эсаулов А. Ф. Психология решения задач // А. Ф. Эсаулов. – М.: Высш. шк., 1972. – 216с.

б.Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа // А. М. Сохор. – М.: Педагогика, 1974. – 192с

7.Розв'язування навчальних задач з фізики: питання теорії і практики //С.У.Гончаренко, Є.В. Коршак, А.І. Павленко, О.В. Сергєєв, В.І. Баштовий, Н.М. Коршак / За заг. ред. Є.В. Коршака. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 185 с.

## **ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

*Жилінська Я. С., здобувач вищої освіти гуманітарного факультету*

*Гамрецька Г. С., кандидат філософських наук, доцент кафедри суспільних дисциплін*

*Хмельницька-гуманітарно-педагогічна академія*

Сутність і головна мета навчального процесу в ХХІ столітті кардинально змінюється. Наразі задачею навчання не є механічне засвоєння навчального матеріалу, а вироблення навичок самостійного аналізу і, що дуже важливо, формування світогляду і громадянської позиції. Найбільш значущою особливістю сучасної системи освіти має бути співіснування, взаємовплив традиційної та інноваційної стратегій організації навчання [1, с. 22]. Серед інноваційних технологій виокремимо інформаційно-комунікаційні, важливим елементом яких є мультимедійна презентація. Досвід організації навчального процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій в школі дозволяє говорити про високу міру ефективності поєднання використання сучасних інформаційних технологій і підручників, що передбачають пізнання через діяльність.

Проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі розвинута у працях таких науковців, як-от: П. Гевал, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Завізна, О. Мокрогуз, О. Пометун, Т. Ремех, О. Худобець, Г. Фрейман, І. Логвіна та ін.

Видатний український педагог В. Сухомлинський підкреслював, що наочність – це сила, яка розвиває уважність і мислення, надає емоційного забарвлення пізнанню. Завдяки одночасному зоровому та слуховому сприйняттю, переживанню і мисленню у свідомості дитини формується те, що психологи називають емоційною пам'яттю; з кожним уявленням і поняттям, що відклалися в пам'яті дитини, пов'язується не тільки думка, а й почуття та переживання [4].

Для реалізації принципу наочності у допомозі сучасному вчителю стає комп'ютер, який можна застосовувати на уроках у різних випадках. За своїми функціональними можливостями комп'ютер уже сьогодні може стати практично ідеальним засобом навчання і підвищення пізнавальної активності школярів на уроках будь-якого циклу. Однак виникає проблема ефективної реалізації цих можливостей у процесі придбання знань, вироблення навичок і умінь. Комп'ютер треба «навчити» педагогічному мистецтву, і це зовсім не просто. Необхідно вирішити психолого-педагогічні проблеми, пов'язані з технологією комп'ютерного навчання й ефективно використовувати їх у конкретних ситуаціях, що виникають у навчальному процесі [3, с. 199].

Найбільш поширеним засобом унаочнення навчального матеріалу є мультимедійна презентація. Презентація – це набір слайдів, які послідовно змінюють один одного. На кожному із них можна розмістити будь-який текст, малюнки, схеми, відео-, аудіофрагменти, анімацію, 3D-графіку, використовуючи різні елементи оформлення [2]. За інформативністю електронна презентація набагато вища від традиційних за рахунок не лише тексту і графіки, але й анімації, відео та звуку, що дозволяє створювати інформаційний і візуальний образ об'єкту, який досліджується, імітувати реальність за допомогою участі в процесах, що відбуваються на екрані.

Активне навчання потребує залучення учнів у навчальний процес. Учитель виступає у ролі помічника, який направляє, підказує та дає матеріали для пошуку інформації. Мультимедійна презентація може слугувати формою накопичення таких матеріалів. Зручність використання презентацій на уроці історії зумовлене тим, що її можна включати на будь-якому етапі: на початку, в середині, в кінці.

На уроках історії з комп'ютерною підтримкою застосовувати мультимедійну презентацію можна у різних спосіб. Найпопулярнішою є класична презентація, сконструйована учителем у програмі Power Point з пакета Microsoft Office. Даний вибір визначається, насамперед, поширеністю даного пакета і його уніфікацією – будь-яка людина, що має уявлення про Microsoft Word, швидко може почати роботу в інших програмах. Учитель стає розробником мультимедійних продуктів, які зроблять викладання історії ефективнішим. Матеріал мультимедій становить своєрідну форму опорного конспекту, який містить карти, схеми, таблиці, ілюстрації, пізнавальні задачі, ігри, відеоматеріали тощо. Слід зазначити, що при створенні презентації потрібно ретельно підбирати матеріал, він має бути захоплюючий, цікавий та доцільний. Окремим варіантом мультимедійної презентації може стати слайд-шоу культурологічного змісту для аналізу картини чи іншого відеоматеріалу, підготовленого вчителем [3, с. 205]. Такий засіб унаочнення створює певний емоційний настрій, дає можливість краще засвоїти матеріал уроку, виховує в учнів любов до прекрасного, повагу до видатних діячів науки і мистецтва, бережливе ставлення до видатних пам'яток культури.

Важливе значення на уроках історії мають електронні продукти, створені самими учнями. Цього можна досягти завдяки реалізації міжпредметних зв'язків: знання та вміння, набуті на уроках інформатики, стають затребуваними під час вивчення інших предметів та мотивують учнів. Учнівські презентації можуть бути результатом індивідуальної чи групової роботи. Учні, а особливо старшокласники, уже знають про вимоги, щодо створення таких презентацій, і тому замість перечитування рефератів чи повідомлень, якими раніше користувалися, вони вчатьса самостійно працювати з різноманітними історичними джерелами, виділяти причинно-наслідкові зв'язки історичних подій і процесів, наводити аргументи на їх підтвердження, знаходити фото і відеоматеріали та використовувати їх під час захисту презентації. Це свого роду дослідницька робота учнів, яка виховує в школярів бажання вчитися, давати власну оцінку історичним подіям і процесам і, що найголовніше, формує активну громадянську позицію.

Створення власних електронних продуктів сприяє формуванню в учнів таких важливих навичок, як-от: критичне осмислення інформації; виділення головного в інформаційному повідомленні; систематизування й узагальнення матеріалу; грамотне подання наявної інформації. До речі, більшість учнів широко використовують презентацію під час підготовки домашнього завдання, вважаючи, що вона допомагає їм зрозуміти та логічно вибудувати навчальний матеріал.

З власного досвіду навчання історії можна зробити висновок про особливості сприйняття та реакції школярів на мультимедійну презентацію у різних класах. До прикладу, на уроці історії у 6 класі під час демонстрування презентації можна спостерігати зацікавленість учнів кольоровими картинками і фрагментами відео. Вони слухають, намагаються аналізувати факти і порівнювати їх з сьогоденням. На уроках історії у 9 класі учні сприймають всю інформацію через призму свої думок і переконань. Вони вже мають сформовану позицію, яка допомагає визначити позитивне або негативне ставлення до явищ чи фактів. Часто учні задаються питанням, чому саме так вчинила людина, а не по-іншому. Щоб дати учневі змогу самому відшукати відповідь та сприяти розвитку критичного мислення, під час презентації можна використати історичні джерела.

Отже, майстерно зроблена презентація, може привернути увагу учнів і збудити інтерес до глибшого вивчення історії. Школярі не просто слухають вчителя, але й розуміють, а також можуть ефективно застосовувати отримані знання на практиці. Мультимедійні навчальні презентації – один зі способів реалізації такого підходу. Навчальні презентації призначені допомогти викладачеві та учневі й дозволяють зручно й наочно представити матеріал. Внаслідок систематичного використання презентацій можна виокремити такі методичні переваги уроку історії з мультимедійною підтримкою:

- учитель має змогу самостійно створювати урок та керувати ним;
- використання презентацій дозволяє вдало поєднувати різні види діяльності (робота з картою, підручником, зошитом, інформацією на екрані);
- застосування мультимедійної презентації доцільне на будь-якому уроці: пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контроль;
- через мобільність презентації вчитель може з користю оперувати часом уроку, тому зростає його продуктивність;
- створюються умови для організації проектної діяльності учнів, тим самим встановлюються міжпредметні зв'язки.

#### Список використаних джерел

1. Гамрецька Г.С. Традиційні та інноваційні навчальні технології як освітні ресурси. «Освіта і доля нації». *Освіта та її ресурси у подоланні соціокультурних і політичних викликів: Матеріали XX Міжнародної науково-практичної конференції (7-8 червня 2019 року) /Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків: ХНПУ, 2019. С. 19-22.*
2. Пищик О. В. Методика використання мультимедіа-технологій на уроці. Класному керівнику. Усе для роботи. Х. : ВГ «Основа». № 2 (50), 2013.
3. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. К.: Генеза, 2005. 328 с.
4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. К.: Рад. шк., 1988. 304 с.

### ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ 6 КЛАСУ В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З БІОЛОГІЇ

*Жучик О. В., здобувач вищої освіти*

**Грицай Н.Б., доктор педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет**

**Постановка проблеми.** Кожен сучасний вчитель стикається із проблемою активізації пізнавальних інтересів учнів, оскільки успішне, результативне навчання базується на інтересі учня до теми уроку зокрема і до вивчення певного навчального предмета загалом. Зазначимо, що навчання і пізнавальні інтереси перебувають у такому собі симбіотичному зв'язку, коли навчання по суті формує пізнавальні інтереси, надаючи учням можливості пізнання різних наук, а пізнавальні інтереси виконують водночас роль передумови навчання. Проблема формування пізнавальних процесів охоплює різноманітні аспекти навчання і виховання. Вчитель у вік диджиталізації практично втрачає роль основного джерела інформації, адже доступ до мережі Інтернет дає можливість отримати необхідну інформацію у лічені хвилини. Але натомість зростає його значення як фактора спрямування та стимулювання пізнавальної діяльності учнів. Оскільки урочне навчання біології не надає повного спектру можливостей для активізації пізнавальної діяльності школярів, доповнити формувальний вплив на процес пізнання предмету можливо у позаурочній діяльності, зокрема під час екскурсій, спостережень за живою природою у зоокуточку, на пришкольній ділянці, під час проведення біологічних вечорів, тижнів біології, конференцій, екологічних бригад, за наявності фінансування – занять гуртків юних натуралістів та ін.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів приділили увагу ряд науковців в царині педагогіки та психології. Серед них – Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Занков, К. Ушинський, В. Шулдик та ін. Зокрема, Н. Грицай, В. Корсунська, О. Нікішов розглядали у своїх працях питання організації біологічних гуртків. Свій досвід у цьому питанні напрацювали і вчителі-практики. Але все ж проблема формування пізнавальних інтересів учнів саме 6 класу в позакласній роботі з біології залишилася без ґрунтового аналізу.

**Метою публікації** є дослідження можливостей позакласної роботи з біології для підвищення пізнавальних інтересів учнів 6 класу.

**Виклад основного матеріалу.** Відомий педагог К. Ушинський в інтересі вбачав основний внутрішній механізм успішного навчання. Він доводив, що зовнішній механізм поневолення не досягає потрібного результату, а навчання, позбавлене інтересу і здійснюване тільки силою примусу, вбиває в учневі прагнення до оволодіння знаннями [1]. Саме внутрішня, а не зовнішня мотивація є ключем до пізнавальних інтересів.

Пізнавальний інтерес трактується науковцями як емоційно усвідомлена, вибіркова спрямованість особистості, яка звернена до предмета й діяльності, пов'язаної з ним, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності [1].

А. Пуни наголошував, що інтерес охоплює три компоненти: 1) знання, якими володіє людина в конкретній галузі; 2) успішна практична діяльність у цій галузі; 3) емоційне задоволення на основі радості, яке отримує людина у зв'язку з результатом практичної діяльності [5].

Тривалий процес формування пізнавального інтересу проходить низку етапів. Перший – підготовка ґрунту власне для появи пізнавального інтересу, тобто створення тих умов, які сприяють виникненню потреби в знаннях і відповідному виді діяльності учня. Другий – формування позитивного ставлення до навчального предмету і діяльності. Третій – організація діяльності, в якій формується справжній пізнавальний інтерес [1].

Усі згадані етапи формування пізнавальних інтересів проходять учні 6 класу у процесі позакласної роботи, тобто роботи, організованої у позаурочному та позакласному середовищі. Форми позакласної роботи з біології, які пропонує вчителю наука педагогіка, є такі: індивідуальні заняття; групові епізодичні заняття; гурткові заняття; масові натуралістичні заходи [2; 3; 4].

Для організації індивідуального заняття вчитель біології може на уроці в 6 класі поставити перед учнями такі завдання: підготувати міні-проекти на теми «Жовтіє листя», «Чому скидають листя дерева сухих субтропиків?», «У чому користь і шкода опалого листя?», «Квітки і комахи», «Чому комахи люблять квітки і чи взаємне це кохання?», «Рослини хижаки» тощо; провести спостереження за явищем росту рослин, зокрема цибулі, формування бруньок на гілці вишні; підготувати на урок додаткові відомості (цікаві факти, легенди) про гриби, хвощі, папороті тощо; виготовити альбом – «Опале листя» і т. д. Результати індивідуальної роботи дітей слід обов'язково розглянути і оцінити на уроці, при можливості розмістити на стендах біологічного кабінету, організувати виставки кращих робіт учнів.

У групових епізодичних заняттях вчитель залучає учнів 6 класу до виготовлення стіннівок до тижня біології на теми: «Цікаві факти про бактерії», «Цікаві факти про квіти», «Цікаві факти про рослини» тощо.

Шестикласників можна залучити до масових натуралістичних заходів, наприклад, підготувати і провести Свято осені. Для цього одні учні складають розповіді про особливості природи восени, питання вікторини; інші – готують малюнки на осінню тематику; ще інші створюють композиції – букети; решта – складають літературний монтаж віршів про осінь і т. д. Учитель контролює, спрямовує, допомагає учням у виконанні роботи. Підсумок усієї наведеної діяльності – проведення масового натуралістичного заходу.

До масових заходів ботанічного характеру, оскільки у 6 класі вивчається курс ботаніки, можна віднести також Тиждень біології, День лісу, екскурсію в ботанічний сад і т. д. Оптимальним є залучення дітей до якомога більшої кількості різноманітних видів позакласної діяльності.

**Висновок.** Отже, позакласна робота з біології у всіх її формах створює найширші можливості для організації такої діяльності учнів 6-х класів, яка максимально сприятиме формуванню у них пізнавальних інтересів. Без належного рівня сформованості пізнавальних інтересів неможливо досягнути якості освітнього процесу з біології, забезпечити належний рівень пізнавальної діяльності школярів.

У подальших дослідженнях буде перевірено вплив різних видів позакласної роботи з біології на сформованість пізнавальних інтересів шестикласників.

#### Список ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / под ред. Г. И. Щукиной. Москва: Просвещение, 1984. 145 с.
2. Грицай Н. Б. Методика позакласної роботи з біології. Дистанційний курс: навч. посіб. Рівне: Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, 2010. 164 с.
3. Грицай Н. Б. Позакласна робота з біології. *Біологія і хімія в школі*. Київ, 2005. № 6. С. 28–31.
4. Сорочинська О. А. Організація позакласної еколого-натуралістичної роботи учнів основної школи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. № 66. С. 189–193.
5. Пуни А. Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте: учеб. пос. Ленинград: ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта, 1977. 48 с.

#### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ Я-ОБРАЗУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Загоруйко Л.М., здобувач другого(магістерського) рівня вищої освіти*

*Шадюк О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології*

*(дошкільної та корекційної)*

*ім. проф. Т.І. Поніманської*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

У нормативних документах, які регламентують освітню діяльність, а саме: у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні [1], Законі України «Про Освіту», Законі України «Про дошкільну освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст. визначено основні принципи освіти в нашій державі, які передбачають орієнтацію на особистість, формування в неї свідомого, ціннісного ставлення до навколишньої дійсності і самої себе, забезпечення орієнтації на особистість як на представника певної статі.

Упродовж дошкільного віку спостерігається закономірний поступальний процес: від елементарного самовідчуття і актів самопізнання, диференціюючих «Я» і «Не-Я», дитина переходить до усвідомлення себе як стійкого об'єкту уваги і стосунків з боку інших людей і одночасно як активного суб'єкта діяльності, носія тих або інших рис і якостей, володіння якими дають їй певне соціальне положення та рівень домагань [2].

Самосвідомість дошкільника – це усвідомлення дитиною свого обмеженого місця у житті, своєї причетності до Природи, Культури, Людей. Виникає усвідомлення власних можливостей, дитина починає розуміти, що далеко не

все їй під силу. Закладаються основи самооцінки, образу – Я, елементарної Я – концепції. Дошкільник оцінює свої особистісні якості (позитивні і негативні) своє місце в системі суспільних відносин [3].

«Образ Я» – це сукупність чуттєвих відчуттів, сприйняття, представлень і характерних образів своїх дій по відношенню до самого себе і інших.

Проблема «Я – концепції» як один з найбільш складних аспектів психології особистості була об'єктом вивчення порівняно небагатьох психологів та педагогів. Різні підходи до її розгляду висвітлені в роботах Р.Бернса, М. Боришевського, У.Джемса, І. Кона, Ч. Кулі, Д. Міда, Ю. Орлова, К. Роджерса, М. Розенберга, О. Соколової, В. Століна, Р. Уайлі, П. Чамати, І. Чеснокової та ін. Впродовж останнього десятиріччя в Україні помітна активізація досліджень, пов'язаних з «Я – концепцією» чи «Я – образом» (Я. Гошовський, Т. Дмитрова, І. Слободянюк, В. Юрченко та ін.).

Метою нашого експериментального дослідження, було – формування позитивного Я – образу. Для цього, нами були розроблені, обґрунтовані та впроваджені у навчально-виховний процесі експериментальної групи педагогічні умови становлення «Я–образу» у дітей старшого дошкільного віку, а саме: забезпечення спілкування з близькими дорослими і однолітками у процесі формування образу «Я»; використання гри як засобу розвитку у дошкільників уявлень про себе; системне залучення дошкільників до різноманітних психотехнічних методик особистого зростання.

Для реалізації першої педагогічної умови, нами були організовані спеціальні ігрові вправи, в яких діти мали можливість спілкуватися один з одним та розроблені рекомендації для батьків щодо забезпечення спілкування дитини з дорослим для становлення «Я–образу».

Образ самого себе складається у дітей в умовах взаємодії індивідуального досвіду дитини і досвіду спілкування з іншими людьми.

Джерелом формування первинних уявлень про себе є взаємодія дитини з іншими людьми. З самого раннього віку малюк, взаємодіючи і спілкуючись з іншими людьми, починає виділяти себе суб'єктом своїх дій і переживань. Уявлення, що формуються, про себе входять в зміст самосвідомості індивідуума.

Для реалізації другої педагогічної умови, нами було підібрано ряд ігор для успішного становлення ідеального «Я».

Головною характеристикою дитячої гри, як відомо, являється розбіжність реальної і уявної ситуації. У грі дитина починає діяти «не від речі, а від думки», не в реальній, а уявній ситуації. Предмети наділяються новими, абсолютно не властивими їм іменами і функціями, самі діти міняють свої імена і приймають нові ролі. Завдяки цим якостям гри в ній складаються і найефективніше розвиваються головні новоутворення цього віку : творча уява, образне мислення, самосвідомість і ін.

Для реалізації третьої педагогічної умови, нами були підібрані різноманітні психотехнічні методики особистого зростання дитини.

Нами були підібрані такі вправи: «Як я звертаю на себе увагу», «Зображення мого настрою», «Моє доросле майбутнє», «Скульптура моїх найкращих якостей» та інші.

Таким чином, ще раз підкреслимо, що провідною умовою успіху у становленні образу «Я» дошкільників є розвиток ціннісного ставлення до себе відповідно до існуючих вимог моралі й етики. Величезними можливостями тут володіє позитивно-конструктивне спілкування з рідними і близькими людьми, їхнє ставлення й оцінка – перші джерела надбання дитиною як знань, так і пов'язаних з ними переживань і почуттів, які у своїй сукупності знаходять безпосереднє вираження у дитячій поведінці. Через силу інтеріоризації особливостей своєї поведінки, її приналежності до норм і правил, старший дошкільник спроможний оцінити себе та свої успіхи. У зв'язку з цим, незадоволеність собою, наявність дисгармонічних проявів в образі «Я» та його захист можуть призводити до ненормативних, а іноді й тривожних деструктивних проявів у поведінці.

#### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Київ: Ред. Ж-лу «Дошкільне виховання». 2012. 62 с.
2. Бех І.Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості. Педагогіка і психологія. 1997. №3 (16). С.13 .
3. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. Москва, 1972. 346 с.

### **ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Заїка А.С., здобувач вищої освіти*

*Сяська І.О., кандидат пед. наук., доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Глобальне загострення екологічної кризи, спричинене нераціональною господарською діяльністю людства, супроводжується виснаженням природних ресурсів і різким погіршенням стану навколишнього середовища, що викликає масові захворювання людей, тварин і рослин, загалом негативне впливає на долю людської цивілізації. У зв'язку з цим актуалізується необхідність пошуку кардинальних шляхів, які б зупинили процес негативного впливу людини на навколишнє середовище, серед яких провідне місце належить перебудові моральних основ людського життя, подоланню екологічного невігластва, переосмисленню характеру взаємовідносин у системі «природа – людина». За цих умов вітчизняна і світова громадськість провідним чинником вирішення окресленої проблеми визначає екологічну освіту та виховання. Особливе значення екологічне виховання має для старшокласників, які активно залучаються до соціального життя, набувають нового життєвого досвіду.

Екологічне виховання це вже не лише формування відповідних знань і вмінь у взаємодії людини та природи, а й розвиток засобами педагогічних технологій компетентностей особистості, спеціальних знань,

ціннісних норм та орієнтацій щодо усвідомлення екологічної цінності природного середовища у його нерозривній єдності з людиною [2].

Для досягнення поставленої мети – формування екологічно вихованої особистості більш доцільно в наш час використовувати саме інноваційні методи навчання, цьому сприяє розвиток науково-технічного прогресу, радикальні зміни уявлень про навколишнє середовище, цінності людського життя і розвиток цивілізації у світі й українській державі. На думку І.М. Дичківської інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, пізнавальних інтересів [1].

Інноваційні підходи в навчальному процесі використовуються вчителями на різних етапах уроку. Особливо дієвими вони виступають тоді, коли проводяться фрагменти уроку з екологічним змістом. Нові підходи у викладанні здійснюються учителями за допомогою проведення нестандартних уроків, використання нестандартних завдань чи запитань, форм роботи. Найчастіше проводяться такі уроки, як урок-експедиція, урок-суд, урок-конференція, урок-телепередача (географічна тематика), урок-семінар, урок – заочна екскурсія, урок-КВК, урок-проект, урок – інформаційне повідомлення. До основних типів інноваційних технологій, які можуть сприяти формуванню екологічно вихованої особистості належать: проблемні, ігрові, проектні тощо.

На наш погляд, найефективнішим буде таке екологічне виховання учнів, яке максимально наблизитиметься до їхньої життєдіяльності, коли учні зможуть користуватися здобутими екологічними знаннями в господарчій діяльності, побуті. Дуже важливо наблизити екологічне виховання до повсякденного життя – сприяти усвідомленню школярами того, що розв'язання екологічних проблем залежить практично від поведінки та вчинків кожного там, де він живе, вчиться, працює. Тому важливо враховувати красноріччя аспект у екологічному вихованні учнів, адже на прикладі природних особливостей рідного краю набагато легше роз'яснювати ідеї системності всіх природних явищ, пояснювати тісні зв'язки локальних і глобальних процесів екосистем усіх рангів, демонструвати важливу роль законів збалансованості і гармонії в природі. Подальші дослідження необхідно спрямовувати на вивчення емоційно-психологічних, інтелектуальних та вікових особливостей школярів у процесі поступового, безперервного і результативного формування екологічної культури особистості.

#### Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
2. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1 - 9 класів у позашкільних навчальних закладах: монографія. Київ - Луганськ: Альма-матер, 2004. 540 с.

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СПАДЩИНИ

*Захарчук І.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

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

*Рівненської державний гуманітарний університет*

Важливість, значимість проблеми формування художньо-естетичного смаку особистості підтверджується і положеннями «Концепції дошкільного виховання». У ній наголошується на тому, що в умовах відродження України складаються можливості для розвитку таких дошкільних закладів, у яких у повній мірі були б використанні досягнення етнопедагогіки та естетичної спадщини українського народу [2].

Найбільш сензитивним у цьому контексті є старший дошкільний вік, коли збагачується емоційно-чуттєва сфера дитини, формується її естетичне ставлення до життя, розвивається сприймання й розуміння прекрасного в мистецтві, природі, взаєминах людей. Власне у старшого дошкільника більш зрілими стають форми моральних, естетичних та пізнавальних почуттів (співчуття, чуйність, відповідальність, взаєморозуміння, переживання успіху-неуспіху, допитливості тощо) [1].

У дослідженні проблеми виховання передумов художньо-естетичного смаку основними можуть стати праці педагогів і психологів, що охоплюють проблеми естетичного виховання особистості (Л. Виготський, В. Мухіна, Д. Сьлконін, Н. Сакуліна, Н. Ветлугіна, Т. Комарова, М. Казакова).

В умовах оновлення дошкільної освіти зростає роль і значення художньо-естетичного виховання як засобу для формування духовного світу, естетичних ідеалів дітей, мета якого – всебічний розвиток особистості з високим національним культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного. Фундаментом художньо-естетичного виховання має стати культурна спадщина, скарби народно-пісенної, поетичної, декоративно-прикладної творчості, художніх ремесел тощо [1].

У ході наукового пошуку виявлено, що сучасні заклади дошкільної освіти мають значний досвід застосування традиційних методів під час освітнього процесу. Вони дозволяють донести необхідну інформацію, акцентувати увагу дошкільників на ключових аспектах теми, ознайомити з різними концепціями та підходами до проблеми, зробити загальні висновки, проводити паралелі з регіональними традиціями та звичаями.

Екскурсії виступають ефективним виховним заходом, як і в громадському, так і в особистісному розвитку дітей дошкільного віку, дають великий простір для прояву їх самодіяльності. Екскурсії також дають гарний матеріал для розвитку в дітей здатності сприйняття краси природи. Звичайно надати таке направлення може лише той, хто сам має здатність відчувати красу та переживати прекрасні емоції, тобто екскурсії завжди передбачають педагогічне керівництво. Наявність педагогічного керівництва під час екскурсії дозволяє здійснювати тісний взаємозв'язок навчання життям, з практикою виховання [1].

Належну увагу слід приділяти також діяльності творчих гуртків різного спрямування, діяльність мистецьких організацій. Співпраця з ними дає можливість дітям отримати безпосередній досвід вивчення надбань культурно-історичної спадщини, а з іншого – долучити їх до проведення різноманітних заходів, зокрема етнографічної та народознавчої тематики.

Художньо-естетичний смак дітей старшого дошкільного віку формується за умов участі у повсякденному житті їх навчального закладу, спільноти, громади, батьків особливо у різноманітних заходах, на яких представлені надбання культурно-історичної спадщини, традиції тощо. Для ефективності виховного процесу спільна діяльність вихователів, громадських організацій і сім'ї є невід'ємною умовою [3].

Отже, нами виокремлені такі форми та методи реалізації організаційно-методичної системи формування художньо-естетичного смаку: екскурсії, предметні тижні, гуртки, проведення традиційних календарно-обрядових свят, літературно-музичних композицій, ігор і заходів, етнографічні розвідки, виставки творчих робіт дітей, відвідування театрів, музеїв, виставок, концертних залів, історичних пам'яток та інших закладів культури та мистецтва, організація зустрічей з видатними діячами культури та мистецтва.

У процесі дослідження зроблені припущення, що процес формування художньо-естетичного смаку дітей старшого дошкільного віку засобами культурно-історичної спадщини здійснюватиметься більш ефективно за таких педагогічних умов: підвищення художньо-естетичної культури вихователів; збагачення змісту освітнього процесу ЗДО кращими зразками народного мистецтва, надбаннями культурно-історичної спадщини; залучення дітей до активного самостійного оцінювання творів народного мистецтва на умовах усвідомленого художнього образу та набуття ними власного досвіду створення художнього образу в художньо-естетичній діяльності.

Можна зробити висновок, що використані види роботи значно впливають на ставлення до народного мистецтва, культурно-історичної спадщини та культури в цілому. За твердженням дітей старшого дошкільного віку, після проведеної роботи, щодо вивчення культурно-історичної спадщини та знайомства з народним мистецтвом, їх знання стали глибшими, а ставлення до історії, літератури, мови, традицій змінилось.

#### **Список використаних джерел**

1. Блудова Ю.О. Нематеріальна культурно-історична спадщина регіону, як ефективний засіб формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. / гол. ред. А. А. Сбруєва. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. № 2 (56). С. 115–123.
2. Животкова О. В. Проблеми відродження національної ідеї у сучасному вихованні. Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність : матеріали V Міжнарод. наук-практ. конф. (20-21 травня 2008 р.) : у 2-х ч. / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2008. Ч. 1 С. 411–413.
3. Калашник Н. Г. Естетичні смаки : їх витоки і формування : монографія. Запоріжжя : Просвіта, 2001. 343 с.

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Іваницька Л.Б., здобувач вищої освіти*

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

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Формування пізнавальної активності, інтересу, розвитку творчих здібностей дітей, готовність і уміння самостійно працювати; вміння виділяти суттєві ознаки в предметах, і явищах доступних розумінню дітей; порівнювати один предмет з іншим, вказуючи на схожість і відмінність; визначити причину явищ, робити найпростіші висновки є найважливішим завданням як для вирішення науковцями, так і дошкільними працівниками.

Видатний педагог К. Ушинський зазначав, що необхідно у дитини розвивати бажання і здатність самостійно, без дорослого набувати нові знання, надати дитині можливість добувати корисні знання не лише з книжок, а і з предметів, які її оточують, із життєвих подій, із особистих історій. Педагог зауважував, що якщо дитина буде мати таку розумову силу, використовувати можливість звідусіль здобувати корисну інформацію, ми навчимо її вчитися все життя, а це і є основним завданням будь-якого навчання [46].

На складних формах пізнавальної діяльності старших дошкільників наголошував психолог М. Басов: «Сприймання стає цілеспрямованим, точним, узагальненим. У результаті розширення світогляду і систематичного навчання дітей на заняттях і в повсякденному житті розвивається спостережливість. За умов керівництва розвитком сприймання до кінця дошкільного періоду формуються важливі сенсорні здібності: діти можуть враховувати різні параметри величини предметів, правильно оцінювати абсолютні й відносні розміри; розрізняти пропорції предметів, особливості складної форми» [2, с. 143].

За дослідницею Л. Лохвицькою, вирішальним чинником формування пізнавальної активності є спілкування дитини з дорослими – педагогом, батьками. При цьому вона засвоює способи керування своєю поведінкою, долає труднощі орієнтування в нових ситуаціях при розв'язанні нових завдань. Умовою розвитку пізнавальної активності дитини, піднесення її на вищий рівень є практика, дослідницька діяльність [4]. Першорядного значення набуває факт успішного завершення пошукових дій. Організація пізнавальної діяльності має спиратися на вже розвинуті потреби, насамперед на потребу дитини в спілкуванні з дорослими, у схваленні ними її дій, вчинків, суджень, думок. Подив, на думку Л. Лохвицької – важлива здатність дитини, він живить її пізнавальний інтерес. Це почуття можна викликати новизною, незвичністю, несподіваністю, невідповідністю чогось уявленням малюка. Інтерес, як стимул пізнавальної діяльності, своєрідний трамплін до пізнавальної активності, опора для емоційної пам'яті, стимул для підвищення емоційного тону, засіб мобілізації уваги та вольових зусиль дитини.

На думку педагога Б. Мухацької, пізнавальна активність – це така, в якій дитина виступає як суб'єкт, який створює свій досвід до певної міри самостійно, але водночас вона є реципієнтом зовнішніх впливів, і зауважує, що

стимулюючи дії дорослих, можна модифікувати поведінку дитини, що стає передумовою для формування у неї нових знань та умінь [5].

Педагог А. Андриян розвиток пізнавальної активності розглядає як процес збагачення, розширення і поглиблення сфери предметів, що пізнає дитина, на які спрямована її активність [1].

Дослідниця В. Суржанська зазначає, що пізнавальна активність дітей дошкільного віку – це така активність, яка формується і розвивається на базі пізнавальної потреби у різних видах діяльності, забезпечує формування цілісного уявлення про оточуючий світ і характеризується наявною пізнавальною орієнтацією дошкільника, ініціативою, самостійністю дитини, інтересом та оригінальністю [6].

Дитячий психолог С. Ладивір основними показниками пізнавальної активності вважає наступні:– увага та особливий інтерес до предмета;– емоційне ставлення до предмета (подив, нерозуміння, заклопотаність, тобто розмаїття емоцій, викликаних предметом);– дії, спрямовані на детальніше розпізнавання предмета, усвідомлення його функціонального призначення;– загальна кількість таких дій як показник інтенсивності обстеження та якісна характеристика дій, їх різноманітність, заміна одних дій іншими, паузи, пов'язані з роздумами про предмет; постійний інтерес до предмета, навіть за його відсутності [3].

Отже, значення пізнавальної активності в житті важко переоцінити, ось чому необхідно постійно систематично збуджувати, розвивати і зміцнювати пізнавальну активність дітей. Крім того, особлива роль покладається на вихователя як організатора процесу навчання і виховання і розвитку та підтримці пізнавальної діяльності у дітей. Завдання педагога бути уважним до кожної дитини, вміти побачити, вогник цікавості в очах кожної дитини в процесі будь-якої діяльності і створити такі умови, щоб прагнення до здобуття знань були міцним, систематичним, приносило емоційне задоволення дітям.

#### Список використаних джерел

1. Андриян А. Музыкально-дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з вадами зору: автореф. дис. канд. пед. наук. Одеса, 2004. 21с.
2. Басов М.Я. Методика психологических наблюдений над детьми. Избр.психол.труды. Москва: Педагогика, 1975. 432с.
3. Ладивір С.О. Пізнавальна активність старших дошкільнят: індивідуальні особливості. *Дошкільне виховання*. 2006. № 11. С. 3-6.
4. Лохвицька Л. Формування пізнавальних інтересів у навчально-ігровому середовищі. *Дошкільне виховання*. 2009. №10. С. 8-10.
5. Мухацька Б. Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку: автореф. дис. д-ра пед.наук. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 41 с.
6. Суржанська В.А. Творчі завдання як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Інститут проблем виховання Академії педагогічних наук України. Київ, 2004. 19 с.

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ТЕЛЕВІЗІЙНОЇ РЕКЛАМИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Іванків І.С., здобувач вищої освіти*

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

Неможливо уявити собі сучасний світ без реклами, нею нині просякнуті всі сфери життя. Дехто навіть говорить про появу нового виду залежності - рекламозалежності. Вона - скрізь. У вагонах метро, на шпальтах газет, у радіо - й телебаченні, в інтернеті. Але бездумно сприймаючи рекламні слогани і ролики, люди рідко замислюються про її справжню суть.

Фахівці стверджують, що вона - могутній засіб впливу і маніпуляції людиною. Вона здатна формувати і змінювати світогляд і поведінку людей. Саме тому науковці нині так ретельно вивчають це явище. Щоправда, з різною метою: одні - щоб захистити людину від її негативного впливу, інші, навпаки, щоб навчитися якомога краще на неї впливати і керувати нею.

Секрет дії реклами криється у використанні найтонших особливостей людської психології. Адже найчастіше вона діє не на логічному рівні, не на розум, а на емоції та підсвідомість. Тож засоби масової інформації відіграють провідну роль у впливі реклами на людину, а особливо на дітей дошкільного віку. Головні негативні моменти цього впливу полягають у тому, що реклама спричиняє стереотипізацію мислення, а відтак - поведінки, нав'язує готові моделі й стандарти життя.

До реклами можна ставитися по-різному. Але загальновізнано, що вона давно вже перестала бути просто джерелом інформації про товари і послуги. Психологи вважають її одним з найпотужніших засобів впливу на масову свідомість. Адже техніка переконання в рекламі створює лише ілюзію вільного вибору, нав'язуючи цілком певні стереотипи, стандарти і цінності.

Особливо «рекламоманія» зачіпає дітей. Адже зріла людина може протиставити рекламному впливові власні сформовані погляди, смаки, моральні критерії. Допомагає протистояти рекламному навіюванню високий рівень загальної культури. Проте, навіть дорослим і освіченим це протистояння вдається далеко не завжди. Тому так важливо навчитися критичному ставленню до реклами, зробити «щеплення» проти неї. Адже недобросовісній і навіть маніпулятивній рекламі цілком можна протистояти[4].

Реклама, спрямована на дітей, містить безліч повторів, щоб дитина могла запам'ятати товар, і вже потім впізнала його поміж інших. Попереднім досвідом виступають перші побачені дитиною рекламні повідомлення, які формують її уявлення про якусь річ, а вже пізніше у дитини формується бажання отримати її якнайшвидше. Через широке застосування реклами на телебаченні у дитини спотворюється власне уявлення про навколишній світ. Тому слід правильно застосовувати рекламні методи, які б не спотворювали уявлення дітей про цінності.



Проблему впливу реклами на дитячу аудиторію вивчали Н. Авдєєва [1], Л. Гемогенова, Л. Зотова, Н. Фоміних [1], Д. Рісман, Б. Мандель [3], М. Постер, В. Сороченко, С. Романюха, які розглядали дітей як ефективний засіб впливу на батьків.

Мета дослідження полягає в дослідженні особливостей розуміння дітьми дошкільного віку телевізійної реклами. Для дослідження розуміння соціальних впливів було відібрано рекламні повідомлення, які умовно були поділені нами на три типи (по два приклади на кожен тип): комерційна реклама продуктів харчування (адресована дорослим і дітям), комерційна реклама іграшок (адресована дітям) і соціальна реклама (широкої адресації, але більше спрямована на дитячу аудиторію).

Існує три чинники, що є визначальними у формуванні світогляду дитини: сім'я, оточення однолітків і засоби масової інформації. Оскільки реклама є частиною інформаційного простору, то, очевидно, впливає на свідомість дитини.

Серед критиків реклами присутнє таке ставлення, що реклама змушує людину купувати речі, які їй насправді не потрібні. Слід погодитись, що у цих твердженнях чимало істини, але вони присвячені лише одній стороні реклами. З іншого боку можна розглядати рекламу як засіб вдосконалення людини, механізм створення нових бажань та потреб, задовольняючи які людина самовдосконалюється та досягає певних результатів.

Найбільший інтерес у дітей викликає телевізійна реклама, що відрізняється яскравістю й динамічністю. В результаті опитування дошкільників, виявилось, що практично всім дітям подобається дивитися телевізор, а особливо рекламні ролики. Найбільшу зацікавленість у дітей дошкільного віку викликає телевізійна реклама з жіночими образами, а вже потім - образи дітей, тварин та чоловіків.

Батьки, яких опитали під час дослідження, стверджують, що більшість дітей спокійно реагують на відмову придбати розрекламовану річ і це не завдає їм психологічної травми. Однак все ж таки значна частина батьків занадто довіряє рекламі й купує малечі саме ті взуття, одяг, напої чи солодощі, які так наполегливо рекламують.

Корисні рекламні ролики розвивають в дітей мовлення і мислення, збагачують словниковий запас дітей, підвищують швидкість процесів мислення, розвивають уяву і фантазію, музичні здібності дошкільників.

Позитивно батьки ставляться до корисної реклами, яка ефективно впливає на почуття та емоції дітей, розвиває в них здібності, вчить слідкувати за собою, добре ставитися до тварин, любити природу, поважати і любити своїх батьків.

#### Список використаних джерел

1. Авдєєва Н.Н., Фоминых Н.А. Психологическое воздействие телерекламы на детей. *Психологическая наука и образование*. 2004. №4. С. 53-62.
2. Бугрим В.В. Ментальність і реклама. *Рекламист*. 2001. № 8. С.6-11.
3. Мандель Б.Р. Психология рекламы: история, проблематика : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА, 2013. 272 с.
4. Рюмшина Л.И. Манипулятивные приемы в рекламе. М., 2004. С.32-34.  
: <http://www.adhard.ru/page-alpsyadvnachildrenvozhd.html>.

#### ФОРМУВАННЯ БЕЗКОНФЛІКТНИХ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ У ВИХОВАНЦІВ ЗДО

*Льчук Д. П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Юрчук О. І., кандидат педагогічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Проблема конфліктів між вихованцями закладів дошкільної освіти в наш час набуває все більшої важливості. Сучасні педагоги ЗДО стикаються з конфліктними ситуаціями в колективі дітей щодня, проте науковцями прийнято вважати такі конфлікти незначними і необхідність формувати у дітей навички безконфліктної взаємодії залишається поза увагою дослідників.

Готовність дитини дошкільного віку до конструктивної поведінки в умовах конфлікту формується в особливих умовах, створення яких є предметом роботи педагогів, які володіють методами особистісного розвитку дошкільників. Важливою складовою цих умов є спілкування дитини з однолітками. Воно є умовою формування суспільних якостей особистості, прояву і розвитку колективних взаємин дітей. Формування у дитини безконфліктних стратегій взаємодії з оточуючими є важливим перш за все тому, що конфлікт у відносинах дошкільника з однолітками може виступити в якості серйозної загрози для особистісного розвитку [1, с. 268].

Небезпека полягає і в тому, що проявлені у дитини дошкільного віку негативні якості у зв'язку з особливістю дошкільного віку визначають все подальше формування особистості і можуть виявитися й у новому шкільному колективі, і навіть у подальшій діяльності, перешкоджаючи розвитку повноцінних відносин з оточуючими людьми, власним світовідчуттям. Вчені вважають, що коріння асоціальної поведінки підлітків (бійки, сварки, приниження одне одного тощо) виходить із дошкільного дитинства. Саме в цьому віці закладаються базові якості особистості й формуються навички соціально прийнятної поведінки [4, с. 3].

Таким чином, одним з головних завдань сучасного ЗДО є формування безконфліктних стратегій взаємодії у вихованців. За словами Т. І. Поніманської «система освіти завжди була одним із джерел формування гуманізму, взаємної поваги, уваги до іншого, толерантності у взаєминах» [2, с. 3].

Тому метою дослідження є аналіз особливостей формування безконфліктних стратегій взаємодії у вихованців ЗДО. Проведений теоретичний аналіз дає можливість стверджувати, що чим старшою стає дитина, тим більше значення для неї набувають контакти з однолітками: невміння будувати взаємини у колективі є причиною конфліктів у групі вихованців ЗДО.

На формуальному етапі психолого-педагогічного дослідження робота була спрямована на виявлення особливостей конфліктів серед дітей старшого дошкільного віку. Для одержання повноцінних і достовірних результатів використовувалися методи спостереження за поведінкою дітей, тестування (оцінка форм конфліктної поведінки (модифікований варіант Басса–Дарки), експрес–діагностика поведінкового стилю в конфліктній ситуації), бесіди з педагогами та психологом ЗДО.

В якості основного методу було використано спостереження за поведінкою дітей старшої групи. Методика психологічного спостереження розроблена М. Басовим і є може бути застосована при вивченні широкого спектру проблем [5, с. 34].

Під час спостереження фіксувалися причини виникнення конфліктних ситуацій, частота виникнення конфліктних ситуацій між окремими дітьми та в групі загалом, поведінка дітей у конфліктній ситуації та способи вирішення конфліктної ситуації. Згідно отриманих результатів спостереження щодо причин, частоти виникнення та шляхів вирішення конфліктних ситуацій дітьми старшого дошкільного віку було виявлено такі дані:

- Причинами виникнення конфліктних ситуацій між дітьми є невміння поділити іграшки, прагнення бути лідером, реакція на агресію, спосіб привернути увагу.
- Найчастіше конфліктні ситуації виникають в ігровій діяльності (невміння поділити іграшку). Ми пов'язуємо це з недостатнім умінням дітей будувати взаємовідносини з однолітками. Рідше виникають конфліктні ситуації через бажання бути лідером («першим») та як відповідь на агресію іншої дитини. Бажання дитини привернути до себе увагу може проявлятися через агресію та створення конфліктної ситуації, але це поодинокі випадки.
- Конфліктні ситуації між дітьми під час спостереження переважно вирішувались через пошук компромісу, співробітництво, проте були і випадки вирішення конфлікту через агресію. Деякі діти намагаються поступатися чи уникати конфліктів, що може бути пов'язано з особливостями їх темпераменту.
- Значний вплив на поведінку дитини має її настрій в даний момент часу: негативний настрій значно частіше є причиною непорозуміння та виникнення конфліктної ситуації, а також призводить до неконструктивного вирішення конфлікту.

У дослідженні було використано тест «Оцінка форм конфліктної поведінки» (модифікований варіант Басса–Дарки). Оскільки діти старшого дошкільного віку не можуть самостійно пройти тестування, воно проводилось через індивідуальні бесіди з дітьми та зі слів батьків. Тест містить низку тверджень щодо поведінки особи в різних ситуаціях та вимагає відповіді «так» чи «ні». За результатами тесту визначають види реакцій людини в конфліктних ситуаціях: фізична агресія, непряма агресія, вербальна агресія, роздратування, негативізм, образа, підозрілість, відчуття провини [3, с. 164].

Експрес–діагностика поведінкового стилю в конфліктній ситуації (модифікована для дітей дошкільного віку) містить низку тверджень, за якими особа повинна оцінити, наскільки властиве їй те чи інше поведіння в конфліктній ситуації. За результатами тесту визначають стиль вирішення конфліктів: твердий, примиренський, компромісний, м'який стиль, уникання конфліктів [6, с. 219]

Результати дослідження показали, що діти старшого дошкільного віку досить часто схильні до проявів агресії у конфліктах (вербальна, фізична, непряма агресія), роздратування та образи. Розв'язують конфлікти діти найчастіше через компроміс та співробітництво, рідше – через уникання конфліктогенних чинників, поступливість чи агресивні дії. Зважаючи на вище викладене, можемо стверджувати, що старші дошкільники мають уявлення про способи розв'язання конфліктів, проте це не впливає на зменшення кількості конфліктних ситуацій. Для цього необхідно проводити комплексну цілеспрямовану роботу з формування безконфліктних стратегій взаємодії у вихованців ЗДО.

Проблема формування безконфліктних стратегій взаємодії у дітей дошкільного віку є складною і для педагогічної науки, і для практики. Небезпека полягає у тому, що формуючи у дитини вміння співпрацювати й поступатися, можна виховати особистість, яка не вмітиме відстояти власну думку. При цьому сутність безконфліктної поведінки полягає у вмінні будувати взаємовідносини з однолітками, шукати шляхи поведінки, альтернативні конфлікту.

Подальші наші дослідження стосуватимуться розробки програми формування безконфліктних стратегій взаємодії у вихованців ЗДО, з допомогою якої дитина буде вчитися застосовувати альтернативні варіанти поведінки при виникненні конфліктних ситуацій з однолітками.

#### Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Київ, 2006. 315 с.
2. Виховувати без насильства. Дошкільне виховання. 2013. № 3. С. 2–5.
3. Котлова Л. О. Особливості прояву конфліктних форм поведінки підлітків з вираженими акцентуаціями рис характеру. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Т.1. Вип. 105. за ред. Носко М. О. Чернігів : ЧНПУ, 2012. С.162 – 166.
4. Литвиненко І. Гуртуємо дітей – формуємо команду. Дошкільне виховання. 2019. № 11. С. 3–6.
5. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для СПО. Изд. 3-е, пер. и доп. Москва, 2019. 575 с.
6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2002. 490 с.

### САМОСТІЙНА РОБОТА КУРСАНТІВ ТА СТУДЕНТІВ ЯК ПРОГРЕСИВНА ФОРМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

*Кащенко А.О., курсант*

*Григоренко К.В., старший викладач*

*Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України*

Самостійна робота курсантів, її наповнення й організація – досить рутинні задачі, але їх включеність у загальний комплекс проблем підвищення ефективності вищої освіти на сучасному етапі додає їм нове значення і нову якість. Тим часом сформоване у вищій школі співвідношення обсягів аудиторної і самостійної роботи курсантів входить всі більше в протиріччя із сучасними тенденціями організації навчального процесу. І хоча зараз увага

більшості дослідників звернена на проблему зовнішнього контролю (де розглядаються параметри, на значеннях яких базуються висновки атестації, акредитації і ліцензування), але все більш актуальною стає і необхідність створення внутрішньо вузівських систем оцінки якості освіти, в яких повинні бути зацікавлені, насамперед, самі вузи.

Аналіз основних груп проблем, що впливають на забезпечення якості підготовки фахівців, показує, що однією з основних стає проблема організації навчальної діяльності, адекватної сучасним вимогам, пропонованим до рівня підготовки професіоналів. Тобто ці професіонали повинні володіти не тільки теоретичними знаннями, а й мати орієнтованість у сучасних ринкових відносинах і навички практичної діяльності. Нині як в нашій країні, так і за кордоном йде інтенсивний пошук таких методів, засобів і форм організації процесу навчання, що дозволили б стимулювати пізнавальну активність і самостійність майбутніх фахівців. Не є виключенням у цьому відношенні і сфера технічної освіти, у тому числі і така важлива її складова, як підготовка працівників служби цивільного захисту.

Що розуміється під самостійною роботою курсантів? У відповіді на дане питання маємо суперечливість, викладачі визначають самостійну роботу курсантів, виходячи з власного життєвого і педагогічного досвіду. Одні з них вважають, що самостійна робота – це самостійна науково-дослідна робота, яка здійснюється під керівництвом викладача в різних формах навчання. Інші ж думають, що самостійна робота курсантів у часі і просторі відділені від навчального процесу, і тому позааудиторна самостійна робота ведеться без особистої участі викладача. Його керуючі впливи здійснюються опосередковано – через інформаційно-аналітичне й учбово-методичне забезпечення, в якому відбувається концентрація досвіду (знань, умінь, способів діяльності) і способів його передавання (безпосередні вказівки – інструкції дій).

На нашу думку, самостійна робота курсантів – це важлива форма вмілого процесу під керівництвом і контролем викладача, у ході якого відбувається творча діяльність з набуття і скріплення наукових знань. Професійне зростання фахівця як ніколи залежить від уміння виявити ініціативу, вирішити нестандартне завдання, від здатності до планування і прогнозування результатів своїх самостійних дій. Це переорієнтує самостійну роботу з традиційної мети – простого засвоєння знань, набуття умінь і навичок, досвіду творчої і науково-інформаційної діяльності – на розвиток внутрішньої і зовнішньої самоорганізації майбутнього фахівця, що активно перетворює відношення до одержуваної інформації, здатності вибудовувати індивідуальну траєкторію самонавчання. Останнє особливо актуально у зв'язку з розвитком нових форм освітнього процесу: екстернату, дистанційного навчання, системи безперервного навчання – основний (або єдиний) суб'єкт процесу.

За нашими спостереженнями виразно усвідомлюваної курсантами метою самостійної роботи є придбання індивідуального знання. Навіть під час написання творчої роботи (реферату, доповіді, курсової роботи) більшість з них зміст її бачать у поглибленні власного знання з визначеної проблеми. Варто помітити, що переважна більшість традиційно освоєних методів самостійної навчальної діяльності (знаходження лексичних навичок аудіювання і конспектування, оволодіння стилістикою наукової мови, умінням використовувати доступні бібліотечні ресурси, знаходити інформацію за допомогою автоматизованих систем та інформаційних мереж і ін.) орієнтовано на розвиток здатності одержувати необхідні зведення з готових джерел, активізувати пізнавальну діяльність у ланці «інформація – знання» (тобто діяльність «для себе»). Це, безумовно, важливо, але для умов інформаційного суспільства зовсім недостатньо. Важливо показати тим хто навчається, що готовність до безперервного пошуку нового, актуального знання, до грамотного здійснення інформаційних процесів (пошуку, зберігання, переробки) – одна з професійної компетенції фахівця в будь-якій галузі, яка визначає успішність його особового зростання і соціальну затребуваність.

Для того, щоб курсант усвідомив себе не тільки споживачем, але і розповсюджувачем нового знання, відчув суспільну значущість своєї індивідуальної пізнавальної діяльності, доцільно використовувати групову форму організації самостійної роботи. При цьому викладач надає консультативну допомогу кожному виконавцю, оцінюючи його успіхи за якістю виконаної ним частини завдання. Координація всієї роботи – це сфера учасників творчої групи. Окремі документи в певному порядку збираються під єдиною назвою. На обговорення аудиторії – представлення – виноситься завершений продукт самостійної діяльності. Курсант має можливість реально оцінити свій внесок у загальну справу, усвідомити відповідальність за кінцевий результат. Ці роботи можуть накопичуватися на кафедрі або в методичному кабінеті, надаючи практичну допомогу викладачам і курсантам як джерело інформації.

Таким чином, можна зробити висновок, що усі форми навчального процесу повинні учити курсантів інтенсивної і плідної самостійної роботи. Саме вона, на нашу думку, повинна бути одним з найважливіших критеріїв для оцінки уміння колективів кафедр користуватися своєю самостійністю в організації навчально-виховного процесу у вузі. Сьогодні позитивно може бути оцінена тільки така робота кафедр, що забезпечує підготовку висококваліфікованих фахівців пожежного профілю.

## **ЗАСТОСУВАННЯ ТВОРЧО-РОЗВИВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ШКІЛЬНИХ КУРСАХ ІСТОРІЇ**

*Кащин О.І., здобувач вищої освіти*

*Островий В.М., кандидат історичних наук, доцент*

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

Важливим завданням сучасної школи є формування всебічно розвинених, конкурентоспроможних, високоосвічених, творчих особистостей, готових до постійного саморозвитку та самовдосконалення. Такі завдання вимагають удосконалення навчального процесу, зокрема упровадження інноваційних педагогічних технологій. Розвиток творчості в учнів є важливим не лише тому, що завданням сучасної освіти є формування творчої особистості, а й тому, що людина, яка вміє творчо мислити, завжди знайде вихід в нестандартних ситуаціях, їй легше адаптуватися в житті. Тому, сучасний вчитель повинен створювати оптимальні умови для розвитку творчих здібностей школярів та їх самореалізації у навчальному процесі.

Одним із найперспективніших шляхів удосконалення навчання шкільного курсу історії, озброєння здобувачів освіти необхідними знаннями, практичними вміннями й навичками є освоєння і впровадження активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце посідають творчо-розвивальні технології.

Розробкою та впровадження творчо-розвивальних технологій займалися такі психологи: Л. Виготський, О. Матюшкін А. Маслоу Т. Кудрявцев та педагоги: Н. Волкова, І. Зязюн, О. Кучерук, І. Лернер, Т. Матвійчук, Л. Момот, М. Скаткін, А. Хугорський та інші.

Всі діти наділені здібностями, тому важливим завданням вчителя є їх виявлення в школярів та максимальний розвиток. На уроках історії є дуже важливою складовою навчального процесу розвиток творчості, адже саме творчість зумовлює всі дії школярів, їх оригінальність у спілкуванні, сприйнятті навчального матеріалу та його інтерпретації, уяві та відтворенні історичних подій та явищ, їх аналізі та запам'ятовуванні.

Згідно з визначенням педагогічного словника, творчість – один із видів діяльності, спрямований на вирішення протиріч (творчої задачі), для якого необхідні об'єктивні (соціально-матеріальні) та суб'єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі здібності), результат якої має новизну й оригінальність, особисту і соціальну значущість та прогресивність [1, с. 88].

Л. Лупійко вказує, що творча особистість – це людина оригінальна, неординарна, яка має великий словниковий запас та високий рівень знань, вона прагне чогось нового, оригінального. Для творчої особистості притаманні творчі здібності, які відповідають творчій діяльності та є запорукою їх успішного втілення. На його думку, творчі здібності – це індивідуальні особливості людини, які визначають успішність виконання певного виду творчої діяльності [4, с. 160].

Проте, самі по собі творчі здібності ще не гарантують творчих здобутків. Для того, щоб отримати певні результати творчої діяльності потрібні бажання творчо працювати та певні зусилля, іншими словами, потрібна мотивація. Такою мотивацією можуть стати творчо-розвивальні технології у шкільних курсах історії.

Як свідчить аналіз наукової літератури, творчо-розвивальні технології – це способи системної організації навчально-творчої діяльності учнів, яка спрямована на розв'язання навчально-творчих завдань (навчальних завдань, евристичних задач) і здійснюється переважно в умовах застосування непрямих чи перспективних способів управління максимальним використанням самоуправління особистості [5, с.28]. І. Родзяна говорить, що творчо-розвивальні технології – це один з продуктивних видів педагогічних технологій, які інтегрують особистісно-орієнтовані та розвивальні технології навчання [7].

У структурі творчо-розвивальних технологій науковці виокремлюють такі компоненти:

а) концептуальна основа (основна мета творчо-розвивальних технологій, організація та непряме керування навчально-творчою діяльністю учнів);

б) мотиваційний компонент (інформаційно-пізнавальний конфлікт, добі і структурування навчального матеріалу);

в) цільовий компонент (для пошукової діяльності загальні і конкретні методи роботи вчителя і учня, спрямовані на формування і усвідомлення цілей пошукової діяльності);

г) процесуальний компонент, методи і форми діяльності вчителя з формування гіпотези, альтернативне мислення, рефлексія, діагностика;

д) підсумковий компонент (діагностика навчально-творчого заняття, узагальнення пошукової діяльності, висновки) [6, с. 62].

Добираючи засоби для розвитку творчої особистості, слід враховувати те, що основним завданням є розвиток творчих здібностей учнів. На це і спрямовані творчо-розвивальні технології. Метою зазначених технологій є розвиток творчого потенціалу школярів, критичного мислення, фантазії, креативності, логічного мислення, уяви та уваги тощо.

Наголошуємо на тому, що, розвиваючи творчі здібності учнів на уроках історії, потрібно дотримуватися певних принципів в організації навчання. Специфіка творчо-розвивального навчання полягає в тому, що воно орієнтується не стільки на знання, скільки на принципи і способи одержання нових знань та передбачає інтенсивну розумову діяльність учнів. З огляду на це основного значення в організації освітнього процесу з метою перетворення потенційної креативності учнів в актуальну набувають такі положення:

-принцип фундаменталізації освіти, що передбачає визнання провідної ролі теоретичного мислення в розвитку особистості;

-принцип провідної ролі розвивальної функції навчання, який спрямовує на врахування ієрархічної системи цілей «розвиток – навчання – виховання»;

-принцип інтеграції мисленнєво-мовленнєвих дій, які в практиці застосування спираються на усвідомлені теоретичні знання і включають учнів у різні види пізнавальної та мовленнєвої діяльності;

-принцип варіативності, альтернативності навчальних програм, різних підходів до навчання, дидактичних методів, форм і засобів;

-принцип індивідуалізації і диференціації навчання [3, с. 165].

Використовуючи творчо-розвивальні технології в шкільних курсах історії школярі ставлять перед собою певну мету, а вчитель вмilo добирає матеріал, форми і методи роботи, які б сприяли пошуковій діяльності учнів, їх критичному мисленню, аналізу, вмінню узагальнювати та робити висновки.

Розвитком творчих здібностей здобувачів освіти на уроках історії необхідно керувати. Для цього необхідно створити оптимальні умови для якісної освітньої роботи. До прикладу:

-підбирати завдання з відповідним рівнем складності, які вимагають висловлювати своє ставлення до історичних постатей, подій;

-давати можливість школярам висловлювати свої думки та ідеї, спонукати захищати та обґрунтовувати їх;

-створювати ситуації вибору для учнів та мотивувати аналізувати свої рішення та доводити їх правильність;

-значну увагу приділяти тісній взаємодії вчителя з класом під час уроку тощо.

Творчо-розвивальні технології є унікальним інструментом для пошуку нових ідей та вирішенні багатьох творчих завдань. Причому, для розвитку творчих здібностей особистості в творчо-розвивальних технологія застосовуються методи розвитку творчої уяви, оригінальності, гнучкості думок. Учні навчаються самостійно розв'язувати проблеми, приймають і обґрунтовують рішення, виконують роботу за складеним проектом. Це дає їм впевненість собі, тому що уможливорює для кожного демонстрацію своїх знань, умінь і досягнень. На таких уроках учні інтегрують та систематизують інформацію, передбачають наслідки та вибудовують гіпотези, застосовують нові та цікаві ідеї розв'язання неординарних завдань.

На думку Т. Гончар систематичне використання творчо-розвивальних технологій на уроках історії сприяє наступному:

- підвищенню рівня використання наочності на уроці;
- покращенню продуктивності уроку;
- організації проектної діяльності учнів щодо створення навчальних програм та електронних посібників з курсу під керівництвом учителів інформатики та історії;
- логічності подавання навчального матеріалу, що позитивно позначається на рівні знань учнів;
- зміні на краще взаємин з учнями тощо [2].

На основі даного дослідження, можна зробити висновок, що впровадження творчо-розвивальних технологій сприяє формуванню в учнів пізнавального інтересу до вивчення історії, розвитку творчого потенціалу школярів, тому що вони допомагають активізувати творчий потенціал учнів та підвищують якість засвоєння навчального матеріалу, забезпечують практичну й творчу підготовку. Крім цього, використання методів творчо-розвивальних технологій на уроках історії дозволяють формувати комунікативну компетентність, вміння аналізувати, узагальнювати, розв'язувати навчальні, повсякденні та творчі проблеми самостійно.

#### Список використаних джерел

1. Антонов О.С. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: вид. 2-ге, доп. і перероб. Житомир: Видавництво ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
2. Гончар Т. С. Інноваційні технології на уроках історії. URL: <https://www.sites.google.com/site/goncartamara/metodicna-robota/innovacijnitehnologijenaurociistoriie> (дата звернення: 06.11.2015)
3. Кучерук О.А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови: Навчальний посібник. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 182 с.
4. Лупійко Л.В. Розвиток творчих здібностей старших дошкільників засобами народного фольклору. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць інституту психології імені Г.С. Костока НАПН України*. Київ: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. Вип. 11. С.159–165.
5. Момот Л. Творчо-розвивальні технології навчання та умови їх реалізації. *Шлях освіти*. 2005. № 3. С. 25–30.
6. Полянська О.Р. Технології навчального процесу в початковій школі: навч.-метод. посіб. 2-ге вид., переробл. і допов. Хмельницький: ХмЦНП, 2017. 262 с.
7. Родняна І.В. Творчо-розвивальні технології. URL: <https://docviewer.yandex.ua/view/803668282> (дата звернення 24.07.2018)

### ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ТА РОЗВИТКУ МОВЛЕННИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ

*Кирилюк В. О., здобувач другого (магістерського) рівня 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**

Сучасний стан модернізації спеціальної освіти в Україні характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей загального, психічного і мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями розвитку з метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо.

Це вимагає від спеціалістів усіх галузей супроводу дітей, пошуку нових ідей, методів і технологій ефективної допомоги, підтримки та максимально можливого розвитку дитини для її успішного соціального й особистісного становлення.

У працях П.К. Анохіна, В.І. Бондаря, Л.С. Виготського, С.Ю. Коноплястої, Л.В. Кузнецової, В.В. Лебединського, В.І. Лубовського, О.Р. Лурія, І.І. Мамайчук, В.Г. Петрової, В.М. Синьова, В.В. Тарасун, Л.І. Фомічової, М.К. Шеремет та інших науковців комплексне дослідження порушень розвитку стає загальнозначущою проблемою суспільства з огляду на стрімке збільшення дітей з проблемами психофізичного розвитку.

Ця проблема є актуальною для дошкільників із порушеннями мовлення, оскільки сьогодні в Україні спостерігається тенденція до зростання кількості дітей із важкими порушеннями мовлення. Цей факт вимагає перегляду методів і форм виховання та навчання зазначеної категорії дітей: С.Ю. Конопляста, З.П. Ленів, Л.В. Лопатіна, Н.В. Манько, І.С. Марченко, Н.Г. Пахомова, О.Г. Приходько, В.В. Тарасун, В.В. Тищенко.

Добре розвинуте мовлення – найважливіша умова всебічного повноцінного розвитку дітей. Чим правильніше та багатше мовлення дитини, тим легше їй висловлювати свої думки, тим ширші її можливості у пізнанні навколишньої дійсності, змістовніші стосунки з однолітками та дорослими, активніше відбувається психічний розвиток. Діти з порушеннями мови – це діти, які мають відхилення в розвитку мови при нормальному слуху і зберіганню інтелекту. Порушення мови різноманітні, вони можуть виявлятися в порушенні вимови, граматичної будови мови, бідності словникового запасу, а також у порушенні темпу і плавності мови. За ступенем тяжкості мовні

порушення можна розділити на ті, які не є перешкодою до навчання в масовій школі, і важкі порушення, що вимагають спеціального навчання.

Проблема вивчення складових мовлення є предметом досліджень у лінгвістиці, психолінгвістиці В.О. Артемов, В.І. Бельтюков, Л.Н. Блохіна, Л.В. Бондарко, О.А. Бризгунова, І.О. Зимня, О.І. Ісеніна, М.І. Красногорський, М.С. Трубецький, С.Н. Цейтлін та в логопедії О.Ф. Архипова, Л.І. Белякова, О.В. Лаврова, Л.В. Лопатіна, І.О. Поварова, Л.О. Позднякова, А.Ф. Чернопольська, Г.В. Чиркіна.

Відхилення в розвитку мови відбиваються на формуванні всієї життєдіяльності дитини. Вони утруднюють розвиток комунікативних дій, часто перешкоджають правильному формуванню пізнавальних процесів, впливають на психоемоційну сферу діяльності дитини. Тому важливими моментами для успішної роботи над корекцією мови є раннє виявлення мовних недоліків і диференційована діагностика [2].

Одну з найбільших категорій дітей з порушеннями мовлення складають діти з дизартрією. Важливим при роботі з дітьми-дизартриками є обстеження. Від того наскільки правильно логопед визначить діагноз, залежить перспективний план роботи з цією дитиною і, звичайно, кінцевий результат логопедичної роботи.

1. Обстеження починається з вивчення обличчя дитини у стані спокою. При цьому зазначається наявність посмикування, виразність носо-губних складок, асиметрії. З'ясується обсяг та координація загальних рухів – біг, ходьба, стрибки (координація рухів рук – проба «кулак – долоня – ребро»). Обстеження м'язів (насувати брови, підняти одну брову, заплющити одне око). З'ясується обсяг рухів органів артикуляційного апарату (оскал зубів, рухи нижньої щелепи, надування щік). Це дає змогу з'ясувати стан лицевого нерву та кругових м'язів рота. З метою обстеження моторики язика пропонують такі вправи: висунути язик вперед, відтягнути назад, підняти догори, опустити донизу, зробити вузьким, широким, облизати губи «по колу», так само зробити із зубами. Кінстетична чутливість перевіряється так: попросити дитину висунути язик і за допомогою шпатель або бинта виконувати пасивні рухи вгору, вниз, праворуч, ліворуч. Потім запропонувати дитині самостійно повторити ці рухи. Звернути увагу на забарвлення та силу голосу (сиплий або затухаючий), а також на темп мовлення. Фіксується втота і виснажливість. З'ясується ступінь точності артикуляції, якість злиття звуків та перемикання при збігу приголосних.

2. В основу логопедичної роботи покладається принцип «від провідного дефекту». Завдання корекції мовного розвитку дітей з дизартрією ґрунтуються на фундаментальних аспектах мовної діяльності і включають:

- 1) структурний компонент (формування фонетичної, лексичної і граматичної сторін мови);
- 2) функціональний компонент (розвиток зв'язної мови і комунікативної діяльності);
- 3) когнітивний компонент (формування здібності до елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення).

Отже, основні напрямлення корекції мови ґрунтуються на фундаментальних знаннях розвитку людського організму, становлення розумових і психічних процесів, знаннях закономірностей діяльності нервової системи, етапів формування мовної діяльності принципах комплексного підходу.

#### Список використаних джерел

1. Гаврилов О. В. Обстеження мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку при стертій формі дизартрії. Основні аспекти розвитку дизартрії. Аналіз результатів. Київ: Логос, 2015. С. 21-24
2. Кареліна І.Б. Диференціальна діагностика стертих форм дизартрії. *Дефектологія*, 2016. С. 10-14
3. Ковшиков В.А. Елькін Ю.А., Механізми мовного процесу та реабілітація хворих з мовними порушеннями. Київ: Буква., 2019. С. 81.

### ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

*Кісільчук В. Ю., здобувач другого (магістерського) рівня 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*

Дошкільний вік – це унікальний вік кожної людини, яка несе в собі великий потенціал розвитку особистості. Пізнавальна спрямованість маленької особистості, зазначає Л. Мухоморіна дозволяє їй пізнати навколишній світ, навчитись жити серед таких же, як вона, людей [2].

На думку Т. Поніманської, головним завданням національного виховання дітей дошкільного віку є формування основ національної самосвідомості – відчуття належності до певної нації, яка виявляється в етнічному самовизначенні (віднесенні себе до певної етнічної групи). Основою національної самосвідомості є сформованість міжетнічної толерантності [3].

У закладі дошкільної освіти розкриття етнічної багатоманітності світу доцільно починати з ознайомлення безпосередніми методами. Передусім слід ознайомити дітей з народами, які населяють країну та сусідні держави, а також із народами, що є носіями іноземної мови, яку діти вивчають у ЗДО. Дошкільників, як правило, цікавлять казки, ігри, побут інших народів; залюбки вони спілкуються з представниками різних національностей.

Враховуючи полікомпонентний характер міжетнічної толерантності та відсутність єдиної методики визначення її рівня, ми використовували діагностичні методики, спрямовані на вияв особистісних якостей дитини (вже існуючі, а також модифіковані нами для дітей старшого дошкільного віку): інтерв'ювання, бесіда, методики «Знання національного костюма» та «Впізнай настрій».

Оцінювання отриманих даних здійснювали за такими показниками: знання про самого себе як представника певної спільноти, про свою країну, її символи, національні звичаї та традиції; уявлення про національну культуру інших країн; уміння диференціювати прояви добра і зла у вчинках й поведінці однолітків та дорослих; здійснювати міжособистісну взаємодію з представниками інокультур; адекватність емоційних відгуків на почуття й емоції інших людей, здатність до емпатії [4].

Доведено, що етнічна ідентичність формується в процесі полікультурного виховання і передбачає беззаперечне врахування вихователями ЗДО загальних закономірностей, які співвідносяться з етапами психічного розвитку дитини.

Толерантність виступає, з одного боку, як одна із якостей особистості і логіка її формування підпорядковується загальним закономірностям розвитку особистості в педагогічному процесі. З іншого боку, толерантність виступає як специфічна якість особистісної структури, оскільки в ній взаємодіють і взаємно посилюють один одного емоційно-чуттєве і раціональне начало, когнітивні й афективні компоненти особистості. Це обумовлює необхідність комплексного і поетапного підходу до процесу виховання толерантності [1].

Процес виховання у дітей старшого дошкільного віку міжетнічної толерантності проходить у декілька етапів.

На першому етапі, ми мали на меті, ознайомлення дітей із самобутністю власного «Я», ознаками відмінностей від однолітків; підкреслення інтернаціональності імен, рівності; формування знань про багатокультурне розмаїття українського народу та уточнення окремих географічних понять таких, як «село», «місто», «столиця», «країна», «планета», «народ», «людство», «національність»; формування уявлень про національну різноманітність населення України й своєрідність культур народів. Для цього ми використовували: читання творів і показ ілюстрацій, заняття, бесіди, складання дерева роду тощо.

На другому етапі, відбувалося формування емоційної чутливості дітей з метою виховання адекватної реакції на почуття, емоційні стани інших людей; набуття емпатійних здатностей, що виявляються у співпереживанні та співчутті, сприяють усвідомленню цінності іншої людини, її інтересів, думок і відповідному позитивному ставленні до них.

На третьому етапі передбачалося вправлення дітей у здійсненні взаємодії на засадах поваги й партнерства, дотриманні норм культури в щоденній діяльності (на заняттях, прогулянці, вдома), розвиток рефлексії.

Для цього, нами були проведені ігри на взаємодію дітей «Хто я?», «Радіо», метою яких було: учити відчувати і уважно слухати партнера по грі, виявляти увагу один до одного, отримувати емоційне задоволення від співпраці; показати дітям, що вони рівноправні партнери, не звертаючи увагу на зовнішні відмінності; підтримувати кожну дитину.

Отже, щоб сформувати міжетнічну толерантність, необхідно залучати вихованців до різноманітних видів практичної діяльності, пов'язаної з вихованням поваги до людей різних національностей; дотриманням морального такту стосовно мови, до національних звичаїв і традицій інших народів; прояву інтересу до досягнень культури і життя інших держав і народів; прагнення розвивати загальнолюдські цінності.

Ми вважаємо, що вихованню міжетнічної толерантності сприятиме виховання у підростаючого покоління належності до єдиного народу України, відповідальності за долю поліетнічної батьківщини; формування етнічної та національної самосвідомості, обізнаності з історією, культурою, звичаями тих народів, які мешкають в Україні; усебічний розвиток толерантності в міжетнічних стосунках, подолання зневажливого ставлення до представників різних національностей, утвердження духовності, поваги і прихильності до загальнолюдських цінностей.

#### Список використаних джерел

1. Виховуємо толерантність : форми та методи роботи: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. М. Масютіної. – Бердянськ, 2012. 200 с.
2. Свтух В. Б. Міжетнічна інтеграція: постановка проблеми в українському контексті: навч. посіб. Київ : Київський ун-т, 2003. 58 с.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Київ: «Академвидав», 2015. 456с.
4. Романюк К. Педагогічні умови виховання міжетнічної толерантності старших дошкільників: експериментальне обґрунтування. *Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки.* 2013. С. 94-102.

### ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ДИТЯЧІЙ ПЕРІОДИЦІ

*Кішан Альбіна Вікторівна, здобувачка вищої освіти*

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

Проблема морального виховання і використання його засобів є актуальною в усі часи історії педагогіки. У концепції освіти останніх десятиліть проблема морального виховання та засобів його реалізації є одним із завдань національного виховання, мета і цілі якого визначені самим життям і низкою директивних документів, що здійснюють нормативно-правове забезпечення виховного процесу в освітніх закладах. Одним із засобів морального виховання учнів початкової школи є засоби масової інформації (медіа), зокрема вітчизняні дитячі періодичні видання, що функціонують у сучасному інформаційному просторі у друкованому вигляді українською, російською та англійською мовами. Однак, вивчення проблеми засвідчує недостатнє використання виховного ресурсу дитячих періодичних видань в організованому процесі навчання і, зокрема, морального виховання в умовах сім'ї та школи.

Моральне виховання молодших школярів засобами дитячої періодики реалізується в межах школи та поза нею такими шляхами:

- використання виховних можливостей змісту кожного номера дитячої періодики;
- самостійне ознайомлення дорослого (вчителя/ батьків) із змістом періодичного видання з метою подальшої організованої роботи спільно з дитиною (рекомендації звернути увагу на щось важливе в ілюстрації та змісті, обговорення, читання вголос, розв'язування кросвордів, виконання завдань тощо);
- підготовка та організація самостійної роботи дитини із змістом періодичного видання;
- підбір тем, форм і методів спільної роботи дорослого (вчителя/ батьків) і дитини із змістом і завданнями періодичного видання;

- міжособистісне спілкування з дитиною в процесі роботи над періодичним виданням відповідно до її віку, індивідуальних особливостей, життєвого досвіду у поєднанні пізнавально-виховної і розважальної мети;
- вирішення педагогічної задачі у спонтанній чи штучно створеній педагогічній ситуації, яка виникає (чи створена) у процесі роботи дорослого і дитини з матеріалами періодичного видання;
- залучення дитини до обговорення та аналізу матеріалів дитячої періодики з метою формування у неї знань, умінь і навичок моральної культури;
- залучення особистісного життєвого досвіду дитини і дорослого до реалізації педагогічних завдань з метою формування моральної культури молодшого школяра;
- здійснення міжпредметних зв'язків, інтегрування навчального матеріалу з різних предметів початкової школи і виховного матеріалу у змісті дитячого періодичного видання;
- у зверненні до здобутків світової та національної культури;
- обговорення засобів і змісту ілюстративного матеріалу дитячого періодичного видання.

Зупинимося на одному із названих шляхів, до розгортання якого дотичні й інші. Здійснення міжпредметних зв'язків, інтегрування навчального матеріалу з різних предметів початкової школи і виховного матеріалу у роботі над змістом дитячого періодичного видання відповідає віковим особливостям цілісного сприйняття світу учнями. Застосування інтегральної технології навчання в початковій школі – це оптимальний шлях використання пізнавального, виховного потенціалу дитячої періодики. Як зазначає О. Я. Мариновська, інтеграційний підхід розвиває ідею формування цілісних знань учнів, які подаються не в контексті предметно орієнтованих схем, а привласнюються за оперття на знання міжпредметного характеру, суб'єктний досвід школяра. Інтеграцію нових знань у цілісність забезпечує процес розуміння сутнісних властивостей об'єктів пізнання (явищ, понять тощо), а інтегруючи зміст суміжних дисциплін, учитель розкриває об'єкт вивчення цілісно і водночас різнобічно, що сприяє формуванню життєствердного образу світу школяра [4, с. 4].

Розглянемо можливість інтеграції навчального матеріалу предметів державного («Літературне читання») та шкільного компоненту («Основи християнської етики») з текстовим матеріалом дитячого періодичного видання («Абетка казок», «Барвінок», «Водограй»). У цих різних джерелах виявимо тексти як однотипні елементи морального виховання і поєднаємо їх у якісно нову цілісність з метою створення нових знань, цінностей, норм і правил в життєдіяльності дитини, формування власного «образу світу» у свідомості учня початкової школи.

Уроки позакласного читання є складовою частиною курсу читання та розвитку мовлення в початкових класах. Основною метою і завданнями позакласного читання є педагогічне керівництво самостійним читанням учнів, а також формування читацької самостійності, вміння орієнтуватись у книжковому світі, добирати для читання високохудожні твори відповідно до літературних уподобань, інтересів, повноцінно сприймати твір, грамотно працювати з його текстом, осмислювати й відтворювати зміст прочитаних творів, висловлюватись своє ставлення до прочитаного, тобто формувати здатність самостійно засвоювати з прочитаного найкраще і найцінніше, що виробило людство упродовж століть.

Курс «Основи християнської етики» впроваджений з початку 90-х років ХХ ст. у західних, а пізніше й у інших регіонах України з метою духовно-морального виховання учнівської молоді. Навчально-методичні комплекти з основ християнської етики для 1–4 класів загальноосвітніх шкіл ґрунтуються на сучасних підходах, принципах і методах. У них закладені відповідні форми і методи роботи для досягнення поставлених цілей. Навчально-методичний комплект, який входять підручник (навчальна книга), робочий зошит, хрестоматія для класного і позакласного читання, методичний посібник для вчителя початкової школи відповідає сучасним потребам суспільства, вказує на тісний взаємозв'язок всіх діянок суспільного життя з мораллю і духовністю, подає достовірну інформацію про світ, яка відповідає сучасній науці, підкреслює позитивний бік духовно-моральних і матеріальних цінностей, міжконфесійно оптимістично висвітлює духовне життя української дитини [2].

Однією із тем уроків християнської етики є тема «Виявляємо милосердя», зміст якої можна інтегрувати з оповіданням Михайла Коцюбинського «Маленький грішник» для позакласного читання та проілюстрованим матеріалом часопису «Водограй» про вчинки милосердя для тіла і душі [1, с. 14]. Навчальною формою при цьому доцільно обрати урок-дослідження.

Як визначає Н. Прилепська, уроки-дослідження створюють умови для розвитку самостійної роботи учнів, базуються на аналізі ситуації в прочитаній літературі, який надалі ускладнюється будь-якою проблемою із життєвого досвіду. Аналізуючи і досліджуючи певну ситуацію, діти працюють над розв'язанням проблеми, знаходять аналогічні приклади з літератури. Такий вид роботи сприяє активізації самостійного мислення учнів. Це захоплює дітей, загострює розум і напружує волю в розв'язанні поставлених завдань [5, с. 233].

Метою даного уроку, побудованого на інтегрованому змісті, є створення умов для різнобічного розгляду понять гріха і чесноти, зокрема такого вчинку милосердя, як «грішника застерегти», сприяти формуванню системного мислення, активізувати увагу, викликати позитивне емоційне ставлення до пізнання себе, інших людей і навколишнього світу в цілому. Проведення такого узагальнюючого уроку передбачає особливу підготовку як для вчителя (або вчителів, бо урок проводити можуть декілька вчителів, чигостей), такі учнів. А саме: самостійне прочитання учнями оповідання М. Коцюбинського «Маленький грішник» [3], ознайомлення із змістом дитячого часопису «Водограй» [1, с. 14], роздрук вчителем (або використання мультимедійних засобів) сторінки з ілюстраціями із часопису «Водограй» про «Сім вчинків милосердя для тіла» і «Сім вчинків милосердя для душі». Готуючись до такого уроку, вчитель повинен підготувати себе до інтерпретації, тлумачення тексту, адже саме йому на уроці належить роль посередника між автором і читачем (учнем). Почати урок вчитель може розмовою про чесноти людини для тіла і душі, залучити матеріал часопису.

Наступним етапом уроку є дослідження центральної проблеми оповідання: провини, гріха та відповідальності, вибору та рішення, задоволення, втіхи та обов'язку тощо. Вчитель просить звернути увагу на назву оповідання і ставить питання в режимі «бліц», на які отримує короткі відповіді: Що називаємо гріхом? Кого автор назвав грішником? Який гріх вчинив Дмитрик? А який гріх вчинив Гаврилко? Чому автор назвав грішника



«маленьким»? Через вік грішника, чи міру гріхопадіння? Чим можна пояснити непослух Дмитрика матеріному наказу? Чим знехтував Дмитрик, коли другий раз не послухався матері? Що отримав з того, а що втратив? Чому Дмитрик так слухається Гаврилка? Як ви думаєте, що відчуває Дмитрик, втративши матір та усвідомивши усе, що сталося? Чи почуває себе винним Дмитрик? Чи зможе він надалі зробити вибір між добром і злом? Чи зможе зрозуміти різницю між правдою і кривдою? Кого звинувачує Дмитрик у тому, що сталося: себе чи Гаврилка? А хто насправді більше винен? Як ви думаєте, чи вірить Дмитрик у Бога? Якщо «так», то киме Бог для Дмитрика? Про що застерігає нас автор?

Роздуми учнів над поставленими питаннями повинні актуалізувати їхній власний життєвий досвід у ситуаціях, схожих до Дмитрикових: непослух, вибір між добром і злом, боротьба із спокусою, неспівпадіння власних бажань і можливостей їх задоволення, покарання, каяття, докори сумління тощо. Вчитель повинен підвести учнів до розуміння того, що будь-яка життєва ситуація кожної людини, незалежно від віку і життєвого досвіду – вибір шляху до самовдосконалення, відповідальність за себе та рідних, близьких чи просто знайомих, а то й незнайомих людей.

На завершення уроку-дослідження вчитель з опертям на власний життєвий досвід молодших школярів ставить важливе питання: Як можна застерегти грішника? Чи була в твоєму житті ситуація, коли ти застеріг когось від поганого вчинку чи тебе застерігли? Хто і що є основним застереженням нас від гріха?

Для усвідомлення учнями початкової школи чесноти «застереження від гріха» вчитель пропонує дослідити перелік чеснот у журналі «Водограй» і визначити ті, які порушив Дмитрик і Гаврилко.

Дороговказами на шляху удосконалення морального виховання учнів початкової школи засобами дитячих періодичних видань є принципи природовідповідності, народності, культуровідповідності, зв'язку з життям, що реалізуються у практику виховної роботи, зумовлюють пошук нових форм, методів, шляхів і засобів виховання.

Ефективність використання виховного потенціалу дитячих періодичних видань полягає у зміні ставлення вчителів/батьків до дитячої періодики як джерела розваг та супроводу щодо проведення дозвілля. Моральне виховання молодших школярів засобами дитячої періодики у навчальних формах, методах і змісті реалізує настанови особистісно орієнтованої, гуманістичної парадигми виховання. При цьому змістовий матеріал дитячого періодичного видання може слугувати як самостійним засобом морального виховання та розвитку молодших школярів, так і використовуватись в інтеграції з іншими засобами.

#### Список використаних джерел

1. Водограй. Журнал для дітей. 2015. № 4 (139). 14 с.
2. Жуковський В. М., Сіданіч І. Л. Методологічні засади підготовки навчально-методичного комплексу з курсу «Основи християнської етики» для початкової школи. [Електронний ресурс]. URL: <http://ippo.org.ua>.
3. Коцюбинський М. М. Твори: В 3 т. Оповідання. Повісті. Додатки. Поетична спадщина М. Коцюбинського. Київ: Держлітвидав України, 1955. Т. 1. 486 с.
4. Мариновська О. Я. Інтегральна технологія навчання: від теорії до практики. *Початкова освіта*. 2011. № 32 (608). С. 3 – 5.
5. Прилепська Н. В., Данильченко Н. Г. Нетрадиційні уроки позакласного читання в початковій школі. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 2. С. 229 – 234.

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Кобець Ю.В., здобувач вищої освіти*

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

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Спілкування – багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, сприймання і розуміння суб'єктами спілкування один одного. В онтогенезі спілкування також поступово стало особливою діяльністю. Задовольняючи потребу в спілкуванні, дитина оволодіває мовленням, засвоює соціальні норми, культуру в цілому, буде образ світу і свого «Я». В процесі спілкування відбувається перехід від одного рівня життя до іншого. Спілкуючись, людина виявляє себе індивідом і заявляє про себе як особистість [7, 76].

О. Бодальов вважає, що «не вроджені інстинкти, не вроджені архетипи, а спілкування з іншими людьми, яке стимулює соціальні контакти і орієнтація на інших людей – саме це головна сила, яка визначає поведінку і життя людини в цілому» [2, с. 65]. На його думку, рівень розвитку спілкування визначає систему уявлень про самого себе.

Більш конкретне визначення спілкування було запропоноване Дж. Брунером. Відповідно до нього, під спілкуванням слід розуміти усвідомлену дію на партнера, що обов'язково включає :

1. зорове сприйняття партнера;
2. визначену усвідомлену мету;
3. наполегливість у досягненні мети та пошук найбільш вдалих дій;
4. відмову від спілкування після досягнення мети.

Але ці критерії відрізняються значним прагматизмом і повною відсутністю розуміння специфіки спілкування, яке розуміється тут як цілеспрямована дія партнера. В принципі, ті ж цілеспрямовані наполегливі дії можуть стосуватись будь-якого іншого предмета.

Інше конкретне і змістовне визначення спілкування представлено дослідником В. Россом, який виділив наступні критерії комунікативного акту: 1) спрямованість на партнера з метою залучення його у процес спілкування; 2) потенційна здатність приймати інформацію про цілі партнера;

3) доступність комунікативних дій для розуміння партнера і здатність викликати його згоду щодо досягнення мети.

У теорії комунікативного підходу відомий представник гуманістичної психології К. Роджерс виділив чотири якості, які необхідні для успішного міжособистісного спілкування: 1. конгруентність; 2. сприйняття себе; 3. прийняття іншого; 4. емпатійне розуміння.

М. Лісіна стверджує, що спілкування, спрямоване на обмін оціночної інформації, носить яскраво виражений особистісний емоційно-мотиваційний характер [7, с. 17].

Д. Ельконін та О. Запорожець виділили чотири основні форми спілкування, а саме:

- а) особистісно-ситуативна;
- б) ситуативно-ділова;
- в) поза ситуативно-пізнавальна;
- г) поза ситуативно-особистісна.

Введення позиції однолітка у виявленні комунікативної дії, безсумнівно, є позитивним моментом, який висвітлює специфіку спілкування. Не дивлячись на відсутність загальноприйнятого визначення спілкування, в наш час кількість робіт, присвячених спілкуванню дитини, у вітчизняній психології та педагогіці почало значно збільшуватись. Найбільша кількість досліджень присвячена проблемі спілкування дошкільників, опису його феноменології і вікових особливостей [7; 3; 4; 5; 6].

Спілкування з однолітком має ряд специфічних особливостей у порівнянні з спілкуванням дитини з дорослими. Це пояснюється тим, що однолітки як партнери по спілкуванню – рівні дитині створіння. Дитина постійно порівнює себе з однолітком, об'єкт для зіставлення у неї перед очима.

Контакти з однолітками відрізняються невимушеним і розкутим характером, яскравим емоційним забарвленням. Водночас ці контакти значно поступаються сфері спілкування з дорослими своєю змістовністю та глибиною особистісних відносин.

#### Список використаних джерел

1. Безлюдна В.І. Актуалізація комунікативної потреби у дітей дошкільного віку. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Вип.25. Рівне, 2001. С. 41-48.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. 328с.
3. Галигузова Л.Н. Развитие потребности в общении со сверстником в раннем дошкольном возрасте. *Новые исследования в психологии*. 1986. №4. С. 34-37. 4
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? Москва.: «МАСС-МЭДИЯ», 1995. 240с.
5. Годовикова Д.Б. Влияние общения со взрослыми на общение детей со сверстниками. Москва: НИИ ОП, 1980. С. 78-96.
6. Козлюк О.А. Педагогічні умови формування гуманістичної спрямованості спілкування дітей старшого дошкільного віку. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Наукові записки РДГУ. Вип. 29. Рівне, 2005. С. 54-55.
7. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. Москва – Воронеж, 1997.

### ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСЛАЛІЄЮ

*Ковалик К. О., здобувач другого (магістерського) рівня 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*

Визначальним періодом для розвитку особистості є дитинство. Дошкільний вік – це важливий період психофізичного розвитку дитини, коли відбувається інтенсивне формування вищих психічних функцій, розвиток складних видів діяльності (гра, спілкування, трудова діяльність), виникнення ієрархії мотивів і потреб, становлення самооцінки, поява вольової регуляції та моральних форм поведінки.

Мовленнєва діяльність займає особливе місце у системі життєвих функцій. Повноцінне оволодіння мовою в дошкільному дитинстві – необхідна умова вирішення завдань розумового, естетичного, духовно-морального виховання, засвоєння культури свого народу, національних та загальнолюдських цінностей у максимально сенситивний період розвитку (В. Бондар, В. Синьов, Є. Собонович, В. Тарасун, М. Шеремет).

Різні аспекти мовленнєвих порушень та методи їх корекції висвітлено в наукових доробках відомих вітчизняних (Н. Бойкова, Ю. Василенко, Г. Волкова, Н. Габдулін, Л. Гончарук, О. Орлова, А. Рябченко, О. Ревуцька, Є. Собонович, В. Кондратенко, А. Малярчук, Т. Туманова, М. Шеремет, Т. Філічева) і зарубіжних учених (N. Wong, T. Yamamoto, Ferrein, Husson, Perello, Socollof).

Сучасна концепція дошкільного виховання, зміни вимог до змісту і характеру дошкільної освіти передбачають необхідність удосконалення розвитку дитини дошкільного віку, як багатоаспектного цілісного процесу, важливим напрямком якого є мовленнєвий розвиток. Формування мовленнєвої компетенції, зокрема правильної звуковимови, є однією з найважливіших складових гармонійного розвитку особистості дитини. Однак виконання цього завдання пов'язане з певними труднощами, які є наслідком надзвичайної складності самого явища мови.

Діти з порушенням мови важко адаптуються до умов шкільного навчання, адже спілкування є запорукою успішного, повноцінного життя. Формування вимови відбувається у процесі спілкування і залежить від розвитку лексичної, граматичної та інтонаційно-ритмічної сторін, тобто від розвитку мови в цілому. Використання різних мовних засобів у процесі мовного розвитку визначає вікові особливості формування звуковимови дітей. У більшості дітей звуковимова до 4-5 років досягає мовної норми. Однак, у силу індивідуальних, соціальних і патологічних особливостей розвитку деяких дітей, вікові недосконалості вимови звуків не зникають, а приймають характер стійкого дефекту – дислалії. На сьогодні проблема дітей, які мають дислалію, залишається актуальною, оскільки недостатньо глибоко вивчена, а кількість дітей з цим мовним порушенням постійно зростає.

Дислалія характеризується наявністю вибірових порушень у фонемному оформленні звуковимовної складової мовлення при нормальному функціонуванні всіх інших операцій висловлювання (О. Гопіченко, М. Зесман, М. Савченко, М. Фомічова та ін.).

За Ю. Рібцун[2], М. Шеремет [3], дислалія – це розлад мовлення, який проявляється порушенням вимови звуків при збереженні розуміння мови, її словникового запасу та граматичної будови.

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, різні аспекти зазначеної проблеми відображено у наукових працях В. Акименко, Л. Волкової, Н. Гаврилової, М. Іванової, Л. Смірної, М. Шеремет, О. Правдіної, Ф. Рау та ін. Як зазначає М. Іванова, дислалія з'являється при порушеннях мовленнєвого слуху в дитини. В. Акименко вказує, що це обумовлено локальними ураженнями головного мозку.

Успішність і терміни подолання дислалії визначаються складністю дефекту, віковими та індивідуальними особливостями дитини, регулярністю занять, участю батьків. Як зазначають Л. Волкова та С. Шаховська, корекція дислалій у дітей здійснюється комплексно.

Дислалії характеризуються різними фонематичними спотвореннями звуків: або деякі звуки або зовсім не вимовляються, або замінюються іншими. Вчені зазначають, що таке явище є розповсюдженим не лише серед дітей, але й серед дорослих. Причини появи цього явища можуть бути досить різноманітні. Однак варто зазначити, що вони є наслідком несвоєчасно або неефективно наданого лікування. На цьому фоні в більшості випадків у таких дітей наявні порушення звуковимови, лексики, граматики, фонематичних процесів і т. д. Якщо їх вчасно не виправити в дитячому віці, то ці дефекти викликать суттєві труднощі у спілкуванні з оточуючими, що у подальшому призведуть до певних змін особистості дитини. Недоліки вимови негативно впливатимуть на повноцінний розвиток фонематичного слуху (неправильні кінстестичні відчуття). Наступним негативним наслідком буде збіднення словника, дитина не поповнює запасу слів такими, де важко розрізняти звуки. З цієї ж причини не формується в повній мірі граматична сторона мовлення.

Отже, якщо не проводити логопедичної роботи, в результаті складної дислалії може розвинути загалний недорозвиток мовлення. Нормальний розвиток вимови дитини можуть забезпечити вчасно виявлені труднощі формування правильної звуковимови та проведена робота з їх подолання. Логокорекційна робота з усунення порушень мови полягає у виправленні недоліків мови. Основною метою корекційної роботи при дислалії є формування умінь і навичок правильного відтворення звуків мови. Відтак, постає проблема віднаходження корекційних засобів, що дозволяли б тренувати рухливість органів артикуляційного апарату з метою формування мовленнєвих звуків і корекції порушень звуковимови будь-якої етіології та патогенезу.

#### Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2012. №7. С. 4–19.
2. Рібцун Ю. В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. № 21. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 226–230.
3. Шеремет М. К., Ревуцька О. В. *Логопедія (корекційна робота при дислалії): навчальний посібник*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 160 с.

### РОЛЬ ВИХОВАТЕЛЯ У ГЕНДЕРНІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Ковальчук К.В., здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,*

*Сілкова Е.О., старший викладач кафедри математики та методики її викладання  
Рівненський державний гуманітарний університет*

У сучасному суспільстві вже давно немає табу на тему гендерного розвитку дитини. Переглянуто багато міркувань щодо ролі жінок та чоловіків у суспільстві, проблем відхилень у розвитку тощо. Але, незважаючи на таку багату інформацію щодо цієї теми, її доступність, дорослі не завжди адекватно реагують на зазначені проблеми. Більшість дорослих не чітко розуміють розбіжності між поняттям «стать» і «гендер», частіше порівнюють їх.

Проблема гендерної соціалізації надзвичайно важлива для дітей дошкільного віку, адже цей період детермінований інтенсивним фізіологічним дозріванням організму і формуванням психіки. Для дітей цього віку характерні бурхливі процеси фізичного розвитку, які проявляються в збільшенні м'язової маси і зміну кісткового скелета; з іншого боку, у дітей дошкільного віку розвиваються всі психічні процеси: уява, сприймання, мислення, пам'ять, мовленнєві механізми. Велика пластичність нервової системи є базисом для ефективного виховання та навчання дітей дошкільного віку.

При вивченні питань гендерного виховання виникає протиріччя між необхідністю гендерної соціалізації, починаючи з дошкільного дитинства і недостатньою теоретичною розробленістю процесу гендерної соціалізації дітей дошкільного віку. Тому актуальним педагогічним завданням в роботі з дітьми дошкільного віку є коректна побудова виховного та освітнього процесів відповідно до статі дитини.

Питаннями вивчення особливостей гендерної соціалізації дітей дошкільного віку займалися С. І. Голод, Д. Н. Ісаєв, В. Є. Каган, І. С. Кон, Д. В. Колесов, В. Г. Хрипкова (на основі психологічного підходу); Л. А. Арутюнова, Л. А. Байкова, Р. С. Буре, А. М. Виноградова, В. М. Гоголін, О. Р. Кунц, Т. А. Маркова, В. С. Мухіна, Н. В. Плисенко, Т. А. Рєпіна (на основі морально-етичного підходу); Ю. В. Гаврилов (на основі функціонального підходу).

У якості мети гендерної соціалізації дитини-дошкільника розглядається формування правильного розуміння ролі чоловіка і ролі жінки у суспільстві, моделі поведінки статі, а також прищеплення культури взаємовідносин статей.

Поділ людей на чоловіків і жінок є центральною установкою сприйняття нами себе і оточуючих. Невирішені раніше частини загальної проблеми: гендерна дискримінація, гендерна компетентність.

Головною метою цієї роботи є виявлення специфічних проблемних характеристик гендерної соціалізації дітей дошкільного віку; виявлення й обґрунтування педагогічного впливу щодо гендерної соціалізації дітей дошкільного віку.

Гендерна соціалізація – це процес формування уявлення дитини про себе, як носія певної соціальної ролі: хлопчика чи дівчинки, чоловіка або жінки, усвідомлення себе як представника конкретної статі.

Гендер – це соціально-психологічна стать людини, сукупність її психологічних характеристик та особливостей соціальної поведінки, що виявляються в спілкуванні й взаємодії. [3, с.16]. В педагогічній культурі гендерна соціалізація дітей дошкільного віку є важливим і незмінно сучасним питанням щодо розкриття дитячого потенціалу, осмислення й створення умов для його максимальної реалізації, оскільки, як і батьки, так і вихователі формують ставлення дітей до гендерних відмінностей.

Проблема гендерної соціалізації, яка охоплює питання щодо формування психологічної статі дитини, психічних гендерних відмінностей та диференціації, лежить на стику таких дисциплін, як педагогіка, психологія, соціологія, біологія, медицина.

Народжуючись, дитина потрапляє в суспільство зі сформованими уявленнями про те, як треба виховувати хлопчиків і дівчаток, яка поведінка є «нормальною» і соціально схваленою, що дозволено одним і що абсолютно неприпустимо для інших. Тобто, гендерна соціалізація дитини починається вже з самого моменту її народження. Все це закладається у свідомість людини протягом усього його життя, де активним учасником цього процесу є, як сам суб'єкт та його батьки, так і його оточення, суспільство й культура.

Таким чином, у дослідженні гендерної соціалізації, більше уваги треба приділяти становленню та змісту гендерних стереотипів. Наприклад: чоловічий стереотип мужності, який включає відсутність коливальних, роздумів, здатність діяти швидко й моментально, не відчуваючи при цьому ніякої тривоги. Щодо дівочої соціалізації, то з самого народження їм нав'язується думка про невпевненість у своїх можливостях, невміння самостійно вирішувати складні ситуації, необхідність постійної опори і підтримки другої людини: все це стає потужним бар'єром в процесі жіночої самореалізації.

Щодо ролі вчителя до гендерної соціалізації дітей дошкільного віку, то в цьому випадку переважає фактор стереотипності, який причому більше впливає на хлопчиків, ніж на дівчаток, що не завжди є справедливим для обох статей. Або ж візьмемо до прикладу прямо протилежну ситуацію, коли вихованці дитячого саду, дівчата, позбавлені скромності, ніжності, терпіння та не вміють мирно вирішувати конфліктні ситуації. Хлопчики ж, навпаки, не вміють постояти за себе, мають слабку фізичну форму, позбавлені витривалості й емоційної стійкості та спостерігається відсутність культурної поведінки стосовно дівчаток.

Гендерну соціалізацію вчені характеризують як цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів розвитку чоловічих та жіночих ролей, поведінки, діяльності та психологічних якостей особистості, які пропонує суспільство своїм громадянам залежно від їх біологічної статі.

О. Прозументик пише, що дорослим потрібно вміти належним чином прийняти появу нової людини в суспільстві як самостійність і з самого початку ставитися до дівчинки як до жінки, а до хлопчика – як до майбутнього чоловіка [5, с. 30].

Виявлено, що процес гендерної соціалізації дітей дошкільного віку доречно проводити шляхом системного і індивідуально-диференційованого підходів, які сприяють, цілеспрямованому і всебічному вихованню хлопчиків і дівчаток. Як правило, під впливом близьких родичів дитина усвідомлює, яким має бути хлопчик, а якою – дівчинка, чим вони мають цікавитися, якій діяльності віддавати перевагу. Така дитина отримує на майбутнє орієнтири щодо виконання у житті певної статевої ролі – чоловічої чи жіночої.

Упродовж багатьох років створювалася модель традиційної поведінки, прийнятої для хлопчиків та дівчаток, чоловіків та жінок. За словами І. Кона, вважалося, що чоловік повинен бути сильним, агресивним; жінка – лагідною, турботливою. Також нормативними моделями є соціально-економічні умови, релігії, національні особливості, шлюбно-сімейні традиції. Саме тому, гендер, приймається І. Коном як більш широке поняття, ніж просто стать. Розглядаючи гендер, не можна обійти такі важливі для дослідження поняття, як:

- гендерна ідентичність – визначення себе як представника певної статі, результатом якої є освоєння певних форм поведінки чоловіків або жінок, а також формування особистих якостей відповідно до статі.

- гендерна роль – набір очікуваних зразків (норм) поведінки для чоловіків і жінок, що диктуються цим суспільством [4, с. 43].

Але в наші часи, на новому етапі нашого життя з'являються зміни, тому традиційна система гендерних ролей руйнується. Також відбувається руйнування стереотипів, що створювалися впродовж тисячоліть.

Як відзначає О. Прозументик, гендерна соціалізація триває протягом усього життя людини, але в міру дорослішання зростає самостійність вибору цінностей і орієнтирів. У деяких ситуаціях дорослі люди можуть пережити гендерну нерівність. Але якщо в дошкільному дитинстві правильно закладені та глибоко прийняті гендерні схеми, то в дорослому стані людина менш схильна до їх руйнування [5, с. 30].

Таким чином, у випадках виникнення ситуацій, які підходять до суцільної крайності, вихователю дітей дошкільного віку слід звернути увагу на збалансований і гармонійний розвиток гендерної соціалізації та дотримуватися наступних рекомендацій:

- формування статево-рольових уявлень, знань про норми поведінки та розвиток вмінь використовувати ці знання в різних ситуаціях життєдіяльності;

- формування уявлень дошкільнят про традиційні методи виховання хлопчиків і дівчаток;

- розвиток морально-вольових якостей, характерних для хлопчиків (сміливість, рішучість, сила, витривалість, віра тощо) та дівчаток (чутливість, доброта, ніжність, співчуття тощо);

- розвиток ціннісного ставлення до себе як до людини відповідної статі, формування здатності до самореалізації свого внутрішнього світу;

- формування дружнього й толерантного ставлення до протилежної статі.

Однак, аналіз сучасної освітньої практики показує, що в системі дошкільної освіти виникають серйозні проблеми у вирішенні питань гендерної соціалізації. Як відзначають О. Кікінежді, Т. Говорун та О. Міщенко, це пов'язано з тим, що в програмно-методичному забезпеченні ЗДО не враховуються гендерні особливості дітей

дошкільного віку. Навіть в нормативно-правових документах, зміст освіти спрямовано на вікові та психологічні особливості дітей, в цілому, але не на індивідуальні особливості хлопчиків і дівчаток того чи іншого віку, які, на думку вчених, відрізняються у фізичному розвитку і соціальній поведінці, в інтелектуальних і візуально-просторових здібностях і рівні досягнень, в прояві агресії і багатьох інших [2, с. 130].

Щодо гендерної соціалізації, на думку П. Горностай, справжньою причиною виявлених відмінностей швидше за все є не статеву приналежність, взята сама по собі, а ті відмінності в соціальному статусі і статево-рольовій позиції, які історично склалися в культурі, формами взаємовідносин у чоловіків і у жінок, що знайшли своє відображення в поведінці сучасних дітей дошкільного віку. У зв'язку з цим коректніше було б говорити не про прямий вплив статі на прояв міжособистісних гуманних взаємин в дитячій групі, а про вплив історично сформованого способу спілкування і взаємовідносин індивідів в залежності від їх статевої приналежності [1, с. 103].

Діти дошкільного віку починають стикатися зі специфічними нормами, що визначають «чоловіче» та «жіноче» з раннього віку. Хлопчикам кажуть бути напоористими та сильними, а дівчатам – скромними та ніжними. Ці гендерні ролі та очікування мають великі наслідки, особливо в тому випадку, коли дівчата стикаються з гендерною дискримінацією щодо своїх інтересів та уподобань, тому тактично було б дотримуватись гендерної рівності й справедливості щодо розвитку всіх дітей.

Таким чином, можна зробити висновок, що в педагогічній культурі гендерна соціалізація дітей дошкільного віку є важливим і незмінно сучасним питанням щодо розкриття дитячого потенціалу, осмислення й створення умов для його максимальної реалізації, оскільки, як і батьки, так і вихователі формують ставлення дітей до гендерних відмінностей. На жаль, вихователі, порівняно, мало обізнані про розпізнавання та боротьбу з гендерними стереотипами і, як наслідок, закладають фундамент для гендерної диференціації.

Для того, щоб в дошкільному навчальному закладі виховання дітей здійснювалося з урахуванням їх гендерних особливостей, у вихователів і фахівців повинна бути сформована гендерна компетентність, яка передбачає оволодіння їм організаційними та психолого-педагогічними аспектами керівництва дитячої діяльністю з урахуванням фізіологічних та індивідуальних особливостей дитини.

#### Список використаних джерел

1. Горностай П.П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності. *Основи теорії гендеру*. Київ: К.І.С., 2004. 103 с.
2. Кікінежді О.М., Говорун Т.В., Міщенко О.О. Гендерне виховання дошкільнят: навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2011. 130 с.
3. Клецина И. С. Гендерная психология. 2-е изд. / И. С. Клецина. – СПб.: Питер, 2009. – 16 с.
4. Кон И.С. Сексология : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 43 с.
5. Прокументик О.В. Динамика и особенности полоролевой социализации мальчиков и девочек дошкольного возраста. *Детский сад : от А до Я*. 2006. № 1 (31). 30 с.

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ МІЖЕТНІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Ковальчук М. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

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

Реалії нашого життя стимулювали багаточисельні емпіричні дослідження, основною метою яких є вивчення становлення та трансформації етнічної ідентичності, етнічних стереотипів у системі міжетнічних відносин [1]. Особливо актуальним є утворення ідеалів міжнаціональної культури у свідомості й поведінці вихованців закладів дошкільної освіти. Такими мотивами пронизана творчість В. Сухомлинського [33]. Дослідженням проблеми виховання міжетнічної культури у дітей дошкільного віку займалися такі вчені (Божович Л., Гасанов З., Кукушкін В., Орбан-Лембрик Л., Сухомлинський В. та ін). Сучасне українське суспільство переживає складний період свого саморозвитку, позначений труднощами перехідного періоду, коли демократичні, гуманістичні цінності утверджуються суперечливо і надто повільно. Це зумовлює падіння моралі, культури взаємостосунків між людьми, криміналізацію суспільних відносин тощо. Тому, одним із першочергових завдань сучасної виховної політики є формування у дітей національних і загальнолюдських цінностей, толерантної поведінки, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин.

Дошкільний вік – це період, в якому закладаються основи свідомості й самосвідомості, а також ті риси характеру, які й визначатимуть особистість, цей вік має виключне значення для виховання толерантної особистості та формування у неї міжетнічної культури, оскільки нинішня соціальна ситуація розвитку суспільства доводить, що люди дедалі більше забувають про власну людяність, про це свідчить і факт гуманізації освіти у світі.

У широкому розумінні міжетнічна культура – це своєрідна духовно-моральна система, спрямована, з одного боку, на розвиток творчого потенціалу етносу, з іншого боку, – на взаємодію із надбаннями інших етносів і опанування загальнолюдських цінностей. Це система духовно-моральних ідей, уявлень і переконань, соціальних почуттів і ставлень, форм і способів поведінки, специфічних видів діяльності, які здійснюються на основі спільності інтересів і потреб з метою покращення взаєморозуміння і взаємодії між різними етносами, взаємообміну етнічними матеріально-духовними цінностями.

У вузькому розумінні міжетнічна культура – це духовно-моральна, духовно-психологічна якість особистості, здатної до активної та ефективної життєдіяльності у поліетнічному середовищі [2].

Аналіз освітніх програм дозволив виокремити основні завдання щодо формування у дітей старшого дошкільного віку міжетнічної культури: формувати елементарні уявлення про близьке та далеке людське оточення, різні народи, представники яких відрізняються зовнішнім виглядом, способом життя, культурою, видами діяльності;

формувати уявлення про те, що у світі живуть різні народи, усі вони прагнуть миру та турбуються про майбутнє своїх дітей, процвітання своєї країни та планети; формувати мотивацію до підтримки взаєморозуміння різних людей (різних за віком, статтю, вагою, кольором шкіри, національністю, віросповіданням тощо); виховувати патріотичні та інтернаціональні почуття, толерантність і повагу до (людей) дітей різних національностей, які проживають на території України; виховувати позитивні толерантні взаємини між дітьми різних національностей, які виховуються в одній групі, культуру спілкування; виховувати доброзичливість до інших народів; виховання етнічно цінні способи спілкування.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Новолюбимирського ЗДО (ясла-садок) «Сонечко», смт. Нова Любомирка протягом 2019- 2020 навчального року. Метою нашого експериментального дослідження було дослідити особливості прояву міжетнічної культури дітей старшого дошкільного віку.

Для дослідження були поставлені наступні завдання: вивчити стан роботи закладу дошкільної освіти з проблеми дослідження; виявити рівень знань та особливості прояву міжетнічної культури у старших дошкільників; здійснити аналіз результатів дослідження.

Метою констатувального етапу дослідження було виявити рівень знань та уявлень старших дошкільників про міжетнічну культуру та дослідити особливості моральної свідомості дітей в орієнтації на людей інших етнічних груп і їх готовність до міжетнічних відносин. В дослідженні брали участь 2 групи дітей старшого дошкільного віку та 4 вихователі.

Вивчивши стан роботи закладу дошкільної освіти з проблеми дослідження, ми дійшли висновку, про те, що ця проблема є елементом патріотичного виховання. Поруч із цим, ми не виявили форм і методів, які передбачали би включення дошкільників у безпосередній контакт із представниками різних етнічних груп, хоча така форма роботи була б досить цікавою та стимулювала би інтерес дошкільнят та прагнення пізнати людей інших етносів та їх культуру та прагнення до міжетнічного спілкування на засадах поваги і толерантності.

У ході експериментального дослідження нами були використані наступні методи: спостереження за ходом педагогічного процесу, індивідуальні бесіди з дітьми, методика «Як вчинив би саме ти?», аналіз планів роботи вихователів, анкетування вихователів.

Узагальнивши результати за когнітивним і поведінковим компонентами, ми мали можливість виокремити рівні сформованості уявлень старших дошкільників про міжетнічну культуру: достатній, середній, низький.

Достатній рівень: діти з точністю вказують назву країни в якій проживають, можуть віднести себе до українського народу; називають більше двох і більше двох країн-сусідів українського народу; називають без труднощів більше трьох народів (етнічні групи), які проживають на території України; знають чим відрізняються між собою люди, можуть навести приклади за конкретними ознаками (колір шкіри, очі, національний костюм, територія тощо). Позитивно ставляться до людей інших національностей, що населяють Україну, виявляють бажання товаришувати з ними; здатні оцінити ситуації морального вибору, вказуючи позитивну точку зору, можуть пояснити свій вибір для кожної ситуації. Аналіз результатів констатувального етапу засвідчив, що і в контрольній і в експериментальній групах таких дітей виявилось 10%.

Середній рівень: діти з точністю вказують назву країни в якій проживають, відносять себе до українського народу; називають 2 країни - сусідів українського народу; називають без труднощів 2 і більше народів (етнічні групи), які проживають на території України; знають чим відрізняються між собою люди та можуть описати конкретні зовнішні відмінні ознаки (колір шкіри, національний костюм, країна де вони живуть, мова тощо). Виявляють позитивне ставлення до людей різних національностей, які живуть в Україні; здатні оцінити ситуації морального вибору, вказуючи позитивну точку зору, можуть пояснити свій вибір лише на деякі ситуації. Результати свідчать, що 65% дітей контрольної групи та 60% дітей експериментальної групи, виявили середній рівень уявлень про міжетнічну культуру та готовність до міжетнічних відносин.

Низький рівень: діти вказують назву країни в якій проживають, можуть віднести себе до українського народу; можуть назвати 1 країну сусіда українського народу; називають 1 народ (етнічну групу), що живуть на території України; не можуть назвати ні одну із відмінних ознак людей на планеті Земля (колір шкіри, національний костюм, або країна де вони живуть, мова ін.). Не виявляють позитивного ставлення до людей планети, не бажають пізнавати їх; діти здатні оцінити ситуації морального вибору, вказуючи свою думку, проте з негативом сприймають ситуації та роблять негативний вибір. Відповідно решта 25% дітей контрольної групи та 30% дітей експериментальної групи, показали низький рівень уявлень про міжетнічну культуру та готовність до міжетнічних відносин.

Отже, перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи роботи з формування міжетнічної культури у дітей старшого дошкільного віку.

#### Список використаних джерел

1. Арутюнян Ю.В. Етносоціологія. М.: Аспект-пресс, 1999. 271 с.
2. Арутюнов С. А. Народы и культуры: развитие и взаимодействие. М.: Наука, 1989. 254 с.
3. Гасанов З.Т. Педагогіка міжнародного спілкування: Навчальний посібник. К.: ІЗМН, 1999. 390 с.
4. Кривицька О. Толерантність чи конфронтація: вектори етноконфліктного потенціалу України. Людина і політика. 2001. № 6. С. 3 – 22.
5. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М.: Педагогика, 1983. 318 с.
6. Швецова А. В. Національний характер як феномен культури. Симферополь: Знання, 1999. 264 с.

## ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ РОБОТИ З ПІДРУЧНИКОМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ТЕХНОЛОГІЯ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ

*Кодлюк Я. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, завідувач науково-дослідної лабораторії шкільного підручника Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*

*Шишак А. М., магістрантка відділення «Початкова освіта»*

**Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка**

**Актуальність дослідження.** Відповідно до Концептуальних засад реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» і Державного стандарту початкової освіти мету, зміст та обов'язкові результати навчання у школі першого ступеня розроблено з урахуванням компетентісного підходу. Останній передбачає формування в молодшого школяра системи предметних та ключових компетентностей як динамічних комбінацій знань, способів мислення, навичок, умінь, поглядів, цінностей та інших особистих якостей, що забезпечують ефективну навчальну діяльність [1; 5]. Для реалізації потенціалу та розвитку особистості учня йому необхідно оволодіти десятима ключовими компетентностями, однією з яких є вміння вчитися впродовж життя, що передбачає здатність дитини критично шукати, засвоювати потрібну інформацію, а також ефективно її застосовувати.

Основу вміння вчитися складає комплексне вміння працювати з підручником, яке охоплює вміння працювати з навчальними текстами підручника, апаратом організації засвоєння, ілюстративним матеріалом та апаратом орієнтування. Формування умінь працювати з навчальною книгою сприяє визначенню правильної траєкторії діяльності щодо обробки та використання виучуваного матеріалу учнем початкової школи.

Науково доведено, що молодші школярі краще засвоюють матеріал, якщо процес його вивчення супроводжується активною взаємодією дітей у таких системах: учень-учень, учень-учні, учень-вчитель. Зважаючи на це, стверджуємо, що можна досягти значної результативності під час формування вміння працювати з підручником у дітей 6–10 років, застосовуючи інтерактивну модель навчання. Згідно з анкетуванням учителів-практиків найбільш застосовуваними на уроці в початковій школі є інтерактивні методи технології кооперативного навчання.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить про те, що заявлена проблема аспектно вивчалася такими науковцями: М. Васьуленко, Я. Кодлюк, Л. Пироженко, О. Пошетун, О. Радченко, О. Савченко, О. Сисоєва.

Зазначене вище зумовило вибір теми дослідження.

**Мета роботи** полягає у з'ясуванні сутності та обґрунтуванні дидактичних умов використання інтерактивних методів технології кооперативного навчання під час роботи з підручником у початковій школі.

**Виклад змісту.** Інтерактивні методи – це посилене педагогічне взаємодія, взаємовплив учасників педагогічного процесу через призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності [6, с. 38]. Систему методів інтерактивного навчання вчені розглядають у рамках інтерактивної технології навчання, в якій, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів, виділяють чотири підвиди:

– інтерактивна технологія кооперативного навчання – характеризується парною та груповою роботою учнів (методи: «Робота в парах», «Карусель», «Ротаційні трійки», «Робота в малих групах», «Два – чотири – всі разом» та ін.);

– інтерактивна технологія колективно-групового навчання – полягає в одночасній фронтальній роботі всіх учнів класу (методи: «Обговорення проблеми в загальному колі», «Незакінчене речення», «Мікрофон» та ін.);

– технологія ситуативного моделювання – передбачає побудову навчального процесу з активним введенням учнів у гру (методи: «Симуляції або імітаційні ігри», «Розігрування ситуацій за ролями» («Програвання сценки», «Рольова гра», «Драматизація») тощо);

– технологія опрацювання дискусійних питань – характеризується використанням публічного обговорення певного суперечливого питання (методи: «Займи позицію», «Неперервна шкала думок», «Метод ПРЕС» та ін.) [7, с. 33–80].

Для формування в молодших школярів умінь працювати з підручником варто організувати роботу учнів з різними структурними компонентами навчальної книги, які визначив відомий підручникомознавець Д. Зуєв, – із текстом та позатекстовими компонентами.

Текст – це структурний компонент навчальної книги, який призначений для повідомлення знань (основний, додатковий, пояснювальний) [4, с. 16–24];

Позатекстові компоненти підручника охоплюють: апарат організації засвоєння, основна функція якого – сприяти формуванню у дитини вміння вчитися та запропонувати вчителю зразок організації навчальної діяльності учнів (навчальні завдання і вправи, пам'ятки, зразки оформлення записів, зразки міркувань, алгоритми, поліграфічні виділення, таблиці); ілюстративний матеріал, який використовують для унаочнення мислення, посилення пізнавального, емоційного, естетичного та інших аспектів виучуваного матеріалу; апарат орієнтування, мета якого – забезпечити цілеспрямоване орієнтування школяра у змісті та структурі підручника, створити умови для самостійної роботи із цим видом навчальної літератури (передмова, зміст, покажчики, шрифтові та кольорові виділення, колонитули, сигнали-символи, рубрикація, список літератури) [2, с. 160–196; 3, с. 25–26].

Відповідно до визначених структурних компонентів підручника доречним є розрізнення інтерактивних методів кожного підвиду інтерактивної технології на певні групи. Зважаючи на частоту використання технології кооперативного навчання, детально представимо характеристику груп інтерактивних методів саме цієї технології:

– інтерактивні методи роботи з навчальними текстами підручника (ІМР з НТП) технології кооперативного навчання – сприяють ефективній організації опрацювання текстового матеріалу навчальної книги на уроках у початковій школі у формі парної та групової роботи через систему прийомів: робота над заголовком тексту, відповіді на запитання за змістом прочитаного, кількаразове перечитування твору, складання плану прочитаного,

переказ твору; результатом системного застосування цих методів є сформоване вміння працювати з навчальними текстами підручника;

– інтерактивні методи роботи з апаратом організації засвоєння (ІМР з АОЗ) технології кооперативного навчання – передбачають об'єднання учнів у пари та групи для роботи над різними видами навчальних завдань і вправ залежно від підходу до їх виконання: усно чи письмово, під керівництвом учителя чи самостійно, колективно чи індивідуально тощо; наслідком застосування цієї групи інтерактивних методів є набуте в учнів початкової школи вміння працювати з апаратом організації засвоєння;

– інтерактивні методи роботи з ілюстративним матеріалом (ІМР з ІМ) технології кооперативного навчання – характеризуються об'єднанням дітей молодшого шкільного віку по двоє-шестеро задля опрацювання ілюстрацій, яке може здійснюватися у формі відповідей на запитання вчителя за ілюстрацією, самостійного формулювання запитань до зображення, опису змісту малюнка або серії малюнків та ін.; метою застосування системи таких методів є сформоване у молодших школярів вміння працювати з ілюстративним матеріалом підручника;

– інтерактивні методи роботи з апаратом орієнтування (ІМР з АО) технології кооперативного навчання – передбачають парну та групову роботу зі структурними компонентами підручника для забезпечення раціонального користування навчальною книгою на уроці; як результат – набуте вміння працювати з апаратом орієнтування.

Розкриємо сутність кількох інтерактивних методів роботи з підручником технології кооперативного навчання.

*Робота в парах як ІМР з НТП.* Для правильного тлумачення подій, явищ, процесів, які описані у навчальних текстах підручника, необхідне активне обговорення. Щоб забезпечити учням можливість порадитися та виголосити кілька доведених і обдуманих ідей, затрачаючи якомога менше часу, використовують поданий інтерактивний метод.

*Робота в малих групах як ІМР з АОЗ.* Передбачає спільну групову діяльність молодших школярів; особливо ефективний під час виконання творчих завдань та вправ. Існують різновиди методу: «*Диалог*» – спонукає групи знаходити вирішення завдань-суперечностей; «*Синтез думок*» – стимулює пошук єдиного варіанту виконання навчального завдання чи вправи; «*Спільний проєкт*» – сприяє різнобічній характеристиці однієї проблеми; «*Пошук інформації*» – полягає в опрацюванні додаткової інформації для виконання навчального завдання або вправи; «*Коло ідей*» – спонукає всіх учнів обговорювати вправу в підручнику.

*Два – чотири – всі разом як ІМР з ІМ.* Для ефективної організації роботи з ілюстраціями учням потрібно вчитися вести дискусію, переконувати. У цьому полягає призначення вказаного інтерактивного методу.

*Карусель як ІМР з АО.* Швидко зрозуміти значення сигналів-символів, проаналізувати передмову, перевірити вміння орієнтуватися у навчальній книзі – завдання, які розв'язуються шляхом використання цього методу.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури, педагогічного досвіду та власне бачення проблеми дослідження дають підстави стверджувати, що використання інтерактивних методів технології кооперативного навчання під час організації роботи з підручником буде ефективним за дотримання таких дидактичних умов:

– органічне включення інтерактивних методів роботи з підручником технології кооперативного навчання у зміст уроку – передбачає під час діяльності врахування дидактичної мети уроку, сутності та призначення інтерактивного методу. Ця умова характеризується двома аспектами: зазначену групу методів варто систематично використовувати на різних за дидактичною метою типах уроків (засвоєння нових знань; формування умінь та навичок; узагальнення й систематизації; контролю і корекції знань, умінь та навичок; комбінованому уроці); застосовувати їх доцільно на певних етапах уроку (перевірки домашнього завдання; контролю, корекції та актуалізації опорних знань; сприймання й усвідомлення нового матеріалу; узагальнення, систематизації та закріплення вивченого);

– посилення розвивальної спрямованості інтерактивних методів роботи з підручником технології кооперативного навчання на уроках у початковій школі – визначає необхідність забезпечення розвивального впливу навчання на особистість учня за допомогою інтерактивних методів технології кооперативного навчання. Реалізація цієї дидактичної умови спрямована на розвиток психічних процесів молодших школярів (мислення, пам'яті, уваги тощо), загальнонавчальних умінь та навичок (уміння міркувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, планувати навчальні дії, працювати з підручником, перевіряти роботу та ін.) та творчих здібностей;

– врахування вікових особливостей молодших школярів у процесі використання інтерактивних методів роботи з підручником технології кооперативного навчання – передбачає доцільність формування в учні вміння спільно вчитися, взаємодіяти для досягнення колективного результату. Сутність цієї умови налаштовує на усвідомлення залежності організації роботи від особливостей вікової категорії дітей, наприклад: учні 1–4 класу мають малий соціальний досвід, тому варто зважати на те, що будувати діалог для вирішення проблемного питання їм складно.

Визначені дидактичні умови реалізовані в експериментальній методиці, яка впроваджена в освітній процес ЗОШ І–ІІІ ступенів села Нижбірок Гусятинського району Тернопільської області (довідка №01–18/24 від 12.02.2020 р.).

**Висновки.** Таким чином, застосування інтерактивних методів технології кооперативного навчання з урахуванням виокремлених дидактичних умов є ефективним під час організації роботи з підручником у початковій школі. Ця діяльність активізує інтерес до навчання, стимулює формування в молодших школярів вміння працювати з навчальною книгою, а на його основі – ключової компетентності «навчання впродовж життя».

#### Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. Київ, 2018. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 27.04.2020).

2. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підручник для магістрантів та студентів педагогічних факультетів. Київ: Наш час, 2006. 368 с.



3. Кодлюк Я. П., Шишак А. М. Інтерактивні методи роботи з підручником у початковій школі. Початкове навчання та виховання. 2020. № 1–3. С. 25–30.
4. Кодлюк Я. П., Янченко О. Я. Робота з підручником на уроках у початковій школі: посібник для вчителя початкової школи / за ред. О. Я. Савченко. Київ: Наш час, 2009. 104 с.
5. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа». Київ, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 27.04.2020).
6. Пометун О. І. Інтерактивні методики та система навчання. Київ: Шкільний світ, 2007. 112 с.
7. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / за ред. О. І. Пометун. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

## **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНІЦІАТИВНОСТІ ТА ПІДПРИЄМЛИВОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*Козюбчик Д. В., магістрант РДГУ*

*Симонович Н.В. к.п.н., доцент кафедри технологічної освіти РДГУ  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Реформування освітнього процесу сьогодення, зумовлює зміну орієнтації освіти на просте накопичення системи знань та вмінь. Соціальне замовлення вимагає формування такої особистості, яка була б здатна до взаємодії з оточуючими, йти шляхом самоперетворення, самореалізації, продуктивної діяльності.

Пріоритетним напрямом освіти для визначення якостей, необхідних сучасному випускнику, було обрано компетентнісний підхід. Його, відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, визначають як спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна та предметна (галузева) компетентності [3].

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...» [1].

Особливу роль у підготовці майбутнього покоління до подальшого життя відіграє формування у випускника готовності до інноваційної діяльності. Це означає, що разом з атестатом про середню освіту учні будуть отримувати розвинене критичне мислення, комунікативні навички та навички діяльності в команді. Це допоможе їм вдало побудувати власну кар'єру. У концепції «Нової української школи» також виділяється десять ключових компетентностей, серед яких восьмою є підприємливість: уміння генерувати нові ідеї, ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави [5].

Потребу розвитку підприємництва в дітей та юнацтва закладено в основному стратегічному документі «Європа 2020», що базується на трьох китах: «Співдружність інновацій», «Мобільна молодь» і «Програма нових здатностей та працевлаштування». Ці стратегічні документи стали поштовхом до реалізації конкретних кроків у галузі підприємницької освіти.

Зміст трудового навчання та навчання технологій має чітко виражену прикладну спрямованість, тому формування ключових компетентностей на уроках реалізується через практичні форми і методи навчання.

Важливим чинником у формуванні ініціативності та підприємливості є мотиваційне середовище уроку. Саме через вхідну мотивацію у вступній частині необхідно зацікавити учнів, визначити зв'язок науки з життям, зануритися в особистий досвід дітей. В основній частині уроку важливо підтримувати та посилювати мотивацію до навчання через залучення учнів до активної діяльності, що забезпечить формування цінностей особистості учня. Мотивація перспективи в підсумковій частині уроку сприятиме усвідомленню неперервності процесу навчання. Формуванню та розвитку компетентностей учнів мають сприяти й домашні завдання міжпредметного типу. Це дасть змогу налаштувати учнів на творчу пошукову діяльність і встановити місце й роль конкретної дисципліни в суспільно-науковій картині світу [2].

Для формуванні ініціативності та підприємливості при вивченні технологій значну увагу приділено інтерактивному навчанню, яке допомагає кожному учневі відчути свою успішність і потрібність.

Інтерактивне навчання ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу, указує Г. Сиротенко [8]. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Для інтерактивного навчання характерне здобуття навчальних досягнень шляхом упровадження інноваційних технологій, пошуку відповіді на питання «Як навчати? Як створити умови?», а не традиційне «Що вивчати?».

У книзі «Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні» автори вказують на кілька методичних проблем, що дають змогу вчителю вирішити інтерактивні технології, серед них:

- утримувати увагу учнів протягом усього уроку;
- залучити до роботи над темою уроку всіх без винятку учнів;
- оцінити кожного учасника навчального процесу;
- підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу.

Водночас досвід застосування вчителями інтерактивних методів навчання виявляє найбільш поширені труднощі, які виникають на інтерактивному уроці, і з-поміж них:

- нераціональне використання навчального часу;
- зниження ролі вчителя;
- недостатня мотивація учнів до процесу пізнання[4].

Зміни в заняттях, викликані застосуванням інтерактивних технологій, потребують від учня «просування в невідомому просторі». Раніше він повністю підкорявся педагогові, а тепер від нього чекають виявів активності, висловлювання своїх думок, ідей, сумнівів, розв'язання завдань і проблем, що часто не мають єдиної правильної відповіді. Правила взаємодії з учителем і однокласниками підлягають перегляду, так само як норми самооцінки, способи аналізу власної діяльності та її результатів [6].

Для того, щоб подолати складності застосування окремих інтерактивних технологій і перетворити їхні слабкі сторони на сильні, треба пам'ятати:

1. Інтерактивна взаємодія потребує певної зміни в організації роботи учнів, а також значної кількості часу для підготовки учнів і вчителя. Потрібно починати з поступового залучення елементів цієї моделі, звикання до них. Можна навіть створити план поступового впровадження інтерактивного навчання. Краще старанно підготувати кілька інтерактивних занять у навчальному році, ніж часто проводити наспіх підготовлені «ігри».

2. Потрібно провести з учнями організаційне заняття й створити разом із ними правила роботи в класі, налаштувати їх на старанну підготовку до інтерактивних занять. Спочатку необхідно використовувати прості інтерактивні технології – робота в парах, малих групах, мозковий штурм тощо. Коли з'явиться досвід потрібної роботи, тоді заняття будуть проходити набагато легше, а підготовка не потребуватиме багато часу.

3. Використання інтерактивного навчання не самоціль. Це лише засіб досягнення тієї атмосфери в класі, яка найкраще сприяє співробітництву, порозумінню й доброзичливості, надає можливість реалізувати особистісно орієнтоване навчання.

4. Якщо застосування інтерактивної моделі в конкретному випадку веде до протилежних результатів, треба переглянути стратегію й обережно підходити до її використання.

5. Для ефективного застосування інтерактивного навчання, зокрема, для того, щоб охопити весь необхідний матеріал і глибоко його вивчити, а не перетворити технологію в безглузді «ігри заради ігор», учитель повинен старанно планувати свою роботу, щоб:

– дати завдання учням для попередньої підготовки: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі роботи;

– дібрати для заняття такі інтерактивні вправи, які дали б учням «ключ» до освоєння теми;

– під час самих інтерактивних вправ дати учням час подумати над завданням, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно або, «граючись», виконали його;

– на одному занятті можна використати дві (максимум – три) інтерактивні вправи, а не калейдоскоп;

– важливим є й процес обговорення за підсумками інтерактивних вправ;

– проводити швидкі опитування, оперативно перевіряти домашні роботи з різноманітного матеріалу.

6. Для зміцнення педагогічного контролю за ходом процесу навчання за умов використання інтерактивних технологій учитель також повинен попередньо добре підготуватися:

– глибоко вивчити і продумати матеріал, у тому числі додатковий, наприклад, різноманітні тести, зразки лабораторних і практичних робіт, інструкційні картки;

– спланувати й розробити сценарій заняття: визначити хронометраж, ролі учасників, підготувати питання й еталони можливих відповідей, виробити критерії оцінки ефективності заняття;

– мотивувати учнів до вивчення матеріалу шляхом добору найцікавіших для них предметних випадків, проблем, оголошення очікуваних результатів уроку й критеріїв оцінки роботи кожного [7].

Такі уроки проходять жваво, емоційно, часто шумно, та головне, що вони набагато ефективніші за традиційні. На уроках з використанням інтерактивних методів вчителів значну частину своєї ролі треба передати учням - бути консультантом, помічником, спостерігачем, інколи і пасивним, а не виконавцем головної ролі. До таких уроків потрібна попередня підготовка, чіткі інструкції щодо виконання практичних завдань, створення готових виробів. Для виконання практичної роботи необхідно придбати відповідний набір матеріалів, тому про завдання треба попередити учнів завчасно.

Так, на початку вивчення нової теми доцільним є створення проблемної ситуації, що викличе в дітей здивування та пробудить інтерес і зацікавленість. На початковому етапі уроку бажано застосовувати нескладні інтерактивні вправи – «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Коло ідей» тощо. Повідомлення, словесно оформлене устами учнів, під час мотивації навчальної діяльності стає своєрідним «містком» для розуміння нового. Підприємливість варто розвивати за допомогою роботи в групах і парах. Така навчальна діяльність формує відповідальність за спільний результат, а ще навчає учнів співпрацювати – спілкуватися між собою, бути лідерами й 18 підлеглими, дискутувати, переконувати, відстоювати власні позиції, йти на компроміс тощо. Щоб заохотити до активності й почути думку кожного учня, слід упроваджувати такі техніки, як «Метаплан», «Продовж речення», «Оксфордські дебати», дискусії тощо. Викликають зацікавленість до вивчення предмета такі творчі завдання: «Доповни сюжет», «Лист-звернення», «Залиш останнє слово для мене» тощо [2].

Практичному спрямуванню сприятиме використання таких інтерактивних методів і технік, як дискусії, робота в групах, індивідуальна робота, мозковий штурм, «мікрофон», «ажурна пилка/пазли», інтерв'ю, генерування ідей, метод візуалізації (фокальних об'єктів) тощо, практичні завдання і ситуації, наближені до реальних.

#### Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. Науковий часопис НПУ ім. Михайла Драгоманова. серія 17 (вип. 17). 2010.
2. Гельбак А.М. Формування підприємливості учня як ключової компетентності для життя : [методичні рекомендації] . Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 24 с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 . Урядовий кур'єр. 2012. № 19 (01.02.2012).
4. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : навч.-метод. посібник (пробне видання) / за заг. ред. О. М. Коберника, Г. В. Терещука. Умань : СПД Жовтий, 2008. 212 с.

- Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]-Режим доступу: [https:// www.kmu.gov.ua /.../ukrainska-shkola-compressed.pdf](https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf).
- Пометун О. І. Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ: АСК, 2004. 192 с.
- Симонович Н. В. Використання інтерактивних технологій у процесі трудового навчання. Трудова підготовка в закладах освіти. 2011. №7-8. С. 20-22.
- Сиротенко Г. О. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання. Харків: Основа, 2003. 80 с.

### КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ТРИКУТНИКІВ У 9 КЛАСІ

Кокора Марія Миколаївна, здобувач вищої освіти рівня «магістр» 1-го року навчання

Генсіцька-Антонюк Н. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики з методикою викладання

Рівненський державний гуманітарний університет

Компетентнісний підхід — спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності. Сутність даного підходу полягає в тому, щоб сформувати в учнів не тільки систему знань, умінь і навичок, але й сукупність взаємозалежних смислових орієнтацій, досвіду діяльності, необхідних для здійснення особистісно й соціально значимої продуктивної діяльності стосовно об'єктів реальної дійсності.

Формування ключових компетентностей відбувається на основі галузевих та предметних компетентностей. Серед галузевих компетентностей важливе значення мають математичні компетентності, оскільки математичні поняття, аксіоми, теореми і теорії мають своїм джерелом реальність і, разом з тим, призначені для дослідження реальності за допомогою математичних моделей. Оволодіння математичним методом пізнання дійсності становить підґрунтя для формування математичної компетентності[2].

За С. А. Раковим, математична компетентність – «це спроможність особистості бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень» [5].

Державний стандарт шкільної математичної освіти основною метою і завданням визначає формування в учнів математичної компетентності на рівні, достатньому для забезпечення життєдіяльності в сучасному світі, успішного оволодіння знаннями з інших освітніх галузей у процесі шкільного навчання, забезпечення інтелектуального розвитку учнів, розвитку їх уваги, пам'яті, логіки, культури мислення та інтуїції.

Реалізацію компетентнісного підходу значною мірою забезпечують задачі з практичним змістом або, як їх ще називають, **компетентнісно-орієнтовані задачі**. Вони спрямовані на розв'язання певної проблеми, яка спроектована на основі реальної або близької до неї ситуації та вирішуються за допомогою математики. Назва «компетентнісна» обумовлена тим, що здатність успішно користуватися отриманими знаннями в реальній ситуації є проявом сформованої компетентності. Компетентнісні задачі – це насамперед матеріал, завдяки якому учні навчаються математичному моделюванню, що в свою чергу сприяє адаптації та ефективній діяльності у сучасному суспільстві [4].

Розглянемо декілька компетентнісно-орієнтованих задач, які використовуються на уроках геометрії у 9 класі.

**Задача 1.** Футбольний м'яч знаходиться в точці А футбольного поля на відстані 23 м і 24 м від штанг відповідно. Футболіст направив м'яч у ворота. Знайдіть кут влучення м'яча у ворота, якщо ширина воріт 7 м[3].

Складемо математичну модель за умовою задачі.

Дано:  $\triangle ABC$ ,  $AB = 23$  м,  $AC = 24$  м,  $BC = 7$  м (див. рис.

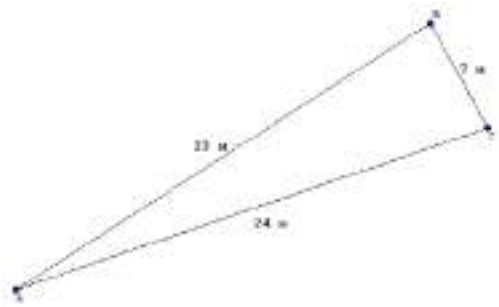


Рис. 1

Відповідь:  $\angle A = 17^\circ$ .

1).

Знайти:  $\angle A$ .

Розв'язання:

Застосуємо теорему косинусів та знайдемо косинус кута  $A$  :

За теоремою косинусів маємо:

$$a^2 = b^2 + c^2 - 2bc \cos A.$$

Звідси:

$$\cos A = \frac{b^2 + c^2 - a^2}{2bc} = \frac{AC^2 + AB^2 - BC^2}{2 \cdot AC \cdot AB} = \frac{24^2 + 23^2 - 7^2}{2 \cdot 24 \cdot 23} \approx 0,956.$$

Маємо:  $\angle A = 17^\circ$ .

**Задача 2.** Для знаходження відстані від точки А до дзвіниці В, яка розташована на другому березі річки (рис. 3.6), за допомогою віх, рулетки та приладу для вимірювання кутів (теодоліту) позначили на місцевості точку С таку, що  $\angle BAC = 42^\circ$ ,  $\angle ACB = 64^\circ$ ,  $AC = 20$  м. Як знайти відстань від точки А до дзвіниці В? Знайдіть цю відстань[3].

Дано:  $\triangle ABC$ ,  $AC = 20$  м,  $\angle BAC = 42^\circ$ ,  $\angle ACB = 64^\circ$  (див. рис. 2).

Знайти:  $AB$ .

Розв'язання:



Рис. 2

За теоремою синусів маємо:

$$\frac{b}{\sin B} = \frac{c}{\sin C} \rightarrow \frac{AC}{\sin B} = \frac{AB}{\sin C}.$$

Знайдемо  $\angle ABC$ :

$$\angle ABC = 180^\circ - (\angle BAC + \angle ACB) = 74^\circ;$$

Маємо:

$$AB = \frac{20 \cdot \sin 74^\circ}{\sin 64^\circ} = \frac{20 \cdot 0,961}{0,899} = 18,7 \text{ (м)}.$$

Відповідь:  $AB = 18,7$  (м).

**Задача 3.** Стіна заввишки 3,5 м відкидає тінь завдовжки 5 м. Олександр Семенович, зріст якого 1 м 75 см, стоїть на відстані 10 м від краю тіні. Яку найменшу кількість кроків він має зробити, щоб повністю потрапити в тінь, якщо довжина його кроку 0,5 м [1]?

Щоб розв'язати дану задачу, побудуємо рисунок (рис. 3).

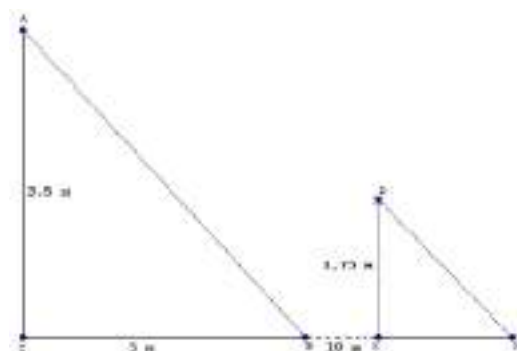


Рис. 3

Запишемо що нам дано:  $AC = 3,5$  м,  $CB = 5$  м,  $DE = 1,75$  м,  $BE = 10$  м.

Розв'язання:

$$\frac{AC}{CB} = \frac{DE}{EF} \rightarrow \frac{3,5}{5} = \frac{1,75}{EF}.$$

Маємо:

$$EF = \frac{5 \cdot 1,75}{3,5} = 2,5 \text{ м}.$$

Щоб повністю потрапити в тінь, Олександр Семенович повинен переміститися в бік стіни на  $BF$ :

$$BF = BE + EF = 10 + 2,5 = 12,5 \text{ (м)}.$$

Кількість кроків:

$$BF : 0,5 = 12,5 : 0,5 = 25.$$

Відповідь: 25 кроків.

Отже, наявною є потреба створення дидактичних матеріалів та збірників задач, що сприятимуть реалізації компетентнісного підходу та міститимуть компетентнісно-орієнтовані задачі з усіх розділів шкільної геометрії. Це дасть можливість підготувати майбутнього фахівця, здатного вирішувати найрізноманітніші професійні та життєві ситуації.

#### Список використаних джерел

1. Істер О. С. Геометрія: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. С. Істер. – Київ: Генеза, 2016. – 216с.
2. Компетентнісно орієнтована методика навчання математики в основній школі: Метод. посібник / О.І.Глобін, М.І. Бурда, Д.В. Васильєва, В.В. Волошена, О.П. Вашуленко, Н.Д. Мацько, Т.М. Хмара. — К.: Педагогічна думка, 2015. – 245с.
3. Мерзляк А. Г. Геометрія: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонський, М. С. Якір. – Харків: Гімназія, 2017. – 240 с.
4. Навчальні програми 5-9 класів [Електронний ресурс] / Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення 24.03.2020) – Назва з екрана.
5. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: Монографія. – Х.:Факт, 2005. – 360с.

### ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У ДІТЕЙ З ДИЗАРТРИЄЮ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

Колошова Анастасія Василівна., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

У спеціальній педагогіці дизартрія визначається як порушення звуковимови, голосоутворення і просодії, що зумовлено недостатністю іннервації м'язів мовленнєвого, дихального, голосового апаратів та артикуляції (О. Ф. Архипова, Л. В. Лопатіна, О. М. Правдіна-Вінарська, З. М. Серебрякова та ін.). При дизартрії порушується руховий механізм мовлення за рахунок органічного ураження центральної нервової системи. Структуру дефекту при дизартрії утворює порушення всієї вимовної сторони мовлення і немовленнєвих процесів загальної та дрібної моторики, просторових уявлень тощо. Структура дефекту в спеціальній літературі подана достатньо широко.

На ранніх вікових етапах провідна роль у розвитку мовлення дитини належить формуванню фонематичного слуху – здатності розрізняти звуки мовлення, впізнавати їх, адже саме фонематичний слух створює основу для повноцінного фонематичного сприймання – специфічної мовленнєвої дії, котра спрямована на переробку сприйнятої мовленнєвої інформації (в її фізичних характеристиках) в систему мовних знаків і смислів (С. Ф. Собонович).

Найбільш виражені порушення фонематичного сприймання спостерігаються у дітей зі спастичною формою псевдобульбарної дизартрії. Через нестійкий рівень слухової уваги пошук паронімічних пар викликає значні утруднення у дошкільників. Дослідження Р. М. Боскіс, Р. Є. Левіної, О. Р. Лурії, Л. Ф. Чистович, М. Х. Швачкіна свідчать, що при порушенні артикуляції почутого звука може у різній мірі погіршуватись і його сприймання. Слід

вказати, що для цієї форми дизартрії характерна палаталізація, що також посилює фонематичний недорозвиток у дітей.

У дітей зі стертою формою дизартрії порушення слухового сприймання має вторинний характер. Невизначне мовлення дошкільників обмежує їх можливості у розвитку чіткого слухового сприймання та контролю, що, в свою чергу, посилює порушення звуковимови.

Проблема формування фонематичного слуху у дітей з дизартрією є однією з актуальних для теорії і практики логопедії. Так, у цих дітей відсутність повноцінного сприйняття фонем робить неможливим їх правильне проголошення. Крім того, порушення фонематичного сприйняття не дає можливості дітям опанувати в потрібному ступені словниковим запасом і граматичним ладом, а, отже, гальмує розвиток зв'язного мовлення в цілому. Це означає, що усунення важких дефектів мовлення неможливе без спеціальної корекції фонематичного сприйняття. Добре розвинений фонематичний слух у поєднанні з повноцінною здатністю артикулювати звуки сприяє більш інтенсивному засвоєнню правильної звуковимови. Сприйняття звуків у дітей з нормальним мовним розвитком формується досить рано і в певній послідовності.

Уявлення про логоритмічне виховання дітей з проблемами мовлення ґрунтувалося на працях вітчизняних та зарубіжних учених (Н.Г. Александрової, Н.О. Власової, Г.А. Волкової, В.О. Грінер, Е. Жак-Далькроза, В.О. Кондратенко, З.П. Ленів, Т.С. Овчіннікової, Є.В. Оганесян, К. Орфа, Є.Ф. Рау, А. Розенталь, М.А. Румер, Ю.О. Флоренської, М.К. Шеремет та ін.). Науковцями були сформульовані основні принципи здійснення корекційного логоритмічного впливу: урівноваження діяльності нервової системи, точність дозування подразників (темпу, ритму, динаміки музики та слова; узгодженню індивідуального та колективного ритму вихованців; розвитку здібності до зосередження; урахуванню вікових особливостей для здійснення підбору матеріалу).

Результативний вплив лікувальної ритміки на моторику дозволив використовувати її в корекційно-логопедичній роботі. Під час корекційної роботи з людьми із порушеннями мовленнєвого розвитку лікувальна ритміка набула специфічні риси. Основними принципами, покладеними в основу нової системи, стали такі: тісний зв'язок рухів, музики та обов'язкове включення в них мовленнєвого матеріалу.

Методика використання логопедичної ритміки є ефективним засобом, який сприяє подоланню мовленнєвого дефекту за допомогою тренування та розвитку необхідних якостей загальної, дрібної, мимічної та артикуляційної моторики, відчуття ритму. Характерною особливістю логопедичної ритміки є поєднання рухових та мовленнєвих вправ на основі ритму або на музичному фоні, але домінуюча роль при цьому належить руху в поєднанні з мовленням.

Таким чином, слух є провідним аналізатором у засвоєнні мови оточуючих. Разом з тим він же стає контролюючим регулятором власної мови, що посилює розвиток фонематичного слуху.

#### Список використаних джерел

1. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. – 3-є вид., перер. та допов. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.
2. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М., 2005. – 340 с.
3. Правдина О.В. Логопедия. Учеб. Пособие для дефектолог. фак. пед. вузов. – М.: Просвещение, 1969. – 310с.
4. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ / Ю. В. Рібцун // Логопедичний вісник : зб. наук. пр. – К. : ПП «Актуальна освіта», 2011. – Вип. 2. – С. 36–53.
5. Шеремет М. К. Корекція просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією: навч.-метод. посіб. / М. К. Шеремет, О. В. Боряк. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 192 с.

### ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ДОКУМЕНТНЕ ФОНДОЗНАВСТВО» В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

**Кондратюк М. М., викладач кафедри документальних комунікацій та бібліотечної справи**

*Рівненський державний гуманітарний університет*

В Україні процес переходу від традиційного навчання у площину онлайн знаменувався раптовістю та складністю у пошуках дієвих та результативних інструментів для продовження освітнього процесу дистанційно. Актуалізувалося питання забезпечення якості надання освітніх послуг під час пандемії. Проблема вирішення цієї проблеми залишається відкритою і залежить як від закладу вищої освіти загалом, так і від окремо взятого педагога зокрема, адже вимагає не лише комплексу управлінських рішень, й вирішення проблеми технічного забезпечення, а також визначається готовністю викладача модернізувати свій курс інструментами навчання онлайн. Для досягнення навчальних цілей під час онлайн навчання перед викладачем постала також вимога перепланування власних курсів та пошуку альтернативних форм заміни аудиторних видів діяльності, використовуючи цифрові інструменти чи сервіси.

Для забезпечення дистанційної підготовки фахівців спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» (БАС) спеціалізації «Документознавство та інформаційна діяльність» в Рівненському державному гуманітарному університеті використовується навчальна платформа Moodle. Зокрема викладання однієї із фахових дисциплін «Документне фондознавство» для майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності зосереджене на використанні даної платформи. Система Moodle дозволяє розміщувати усі формати навчальних матеріалів, такі як: друковані тексти лекцій, інструкційні картки для виконання практичних робіт, презентації тощо, а також отримувати через ресурс виконані студентами завдання. Разом з тим, навчальна платформа забезпечує спільне формування глосарію дисципліни, ведення вікі-сторінки, публікації статей, відео та корисних посилань на зовнішні ресурси.

Також є зручним функціонал створення тестів та проведення інтерактивного оцінювання з великою кількістю налаштувань. У свою чергу позиція «Форум» дозволяє налагодити комунікацію між викладачем та студентами, публікувати новини курсу, підтримувати та вести онлайн-дискусії під час вивчення тем. Разом з тим доступною є функція ведення журналу оцінок і отримання звітів діяльності здобувачів освіти.

Необхідно врахувати те, що вибір одного ресурсу для дистанційного навчання може обмежити можливості студентів. Разом з тим, вибір тих чи інших засобів зв'язку залежить від специфіки дисципліни, її завдань та формувань фахових компетенцій. У нашому випадку система Moodle не вирішує питання проведення онлайн лекцій та вебінарів. Для цього нами застосовуються платформи для відеозв'язку, які дещо різняться своїм функціоналом, однак постійно удосконалюються розробниками. Серед найпопулярніших у сфері освіти є такі застосунки як: Jisti Meet, Zoom, Skype, Google Hangouts.

Умовно формати відеозанять поділяють на:

- базові - наявність відео від викладача та відсутності можливості інтеракції від студента;
- інтерактивні (синхронні) – при яких використовують різні форми збору запитань студентів та синхронних відповідей на них (віртуальна дошка для запитань, чат, анкета, пряме включення студентів).

Для проведення онлайн-лекцій з дисципліни «Документне фондознавство» організовуються інтерактивні відеозаняття – вебінари, що підтримуються сервісом для відеозв'язку Zoom [1]. Опанувати функціонал додатку допомагають відеоуроки та інструкції на сайті розробника. Цей сервіс характеризується своєрідною простотою у використанні, наявністю базового (40 хвилинного) безкоштовного доступу з комп'ютера, планшета чи смартфона. Можливості Zoom дозволяють учасникам працювати у підгрупах (breakout room), а також об'єднуватися для презентацій напрацювань та підведення підсумків, проводити голосування (raise hand) та пересилати файли, не використовуючи зовнішні файлообмінники. Формат підходить для спільної онлайн-роботи над проектами, організації мозкового штурму ідей та трансляції презентацій. Максимальна кількість учасників онлайн-вебінару – 100, а можливість запису процесу такої форми навчання у форматі MP4/M4A дозволяє зберігати, розповсюджувати інформацію, або ж на її основі створювати нові інтерактивні навчальні матеріали.

За допомогою Zoom у рамках дисципліни «Документне фондознавство» проводяться онлайн-лекції, семінарські заняття у вигляді вебінарів, онлайн-консультації та дискусії/обговорення проблемних питань. Разом з тим, серед інструментів для зв'язку та підтримки комунікації між усіма учасниками освітнього процесу використовуються спільні чати у соціальній мережі «Telegram».

Важливим при організації навчання онлайн є визначення викладачем дедлайнів виконання завдань, а також обговорення зі студентами питань організації навчального процесу та включення у си́лабус дисципліни відповідної пам'ятки для студентів.

Однією із актуальних проблем є забезпечення доброчесності під час проведення різних форм контролю успішності. Для здійснення поточного оцінювання нами було заплановано виконання практичних робіт з розв'язанням проблемних кейсів, які ґрунтуються на пошуку інформації, використанні нормативних документів та рекомендацій для вирішення поставленої проблеми, а також застосування знань, отриманих під час вивчення курсу. З метою проведення модульного контролю, розроблені тести множинного вибору на платформі Moodle, які покликані виявити рівень засвоєння теоретичного матеріалу, а підсумковий контроль – іспит, запланований у змішаній формі, яка передбачає поєднання тестування з практичним завданням, що супроводжуватиметься усним захистом через систему Zoom.

Додатковими можливостями опанування курсу стали включення у програму «відвідування» віртуальних екскурсій фондами світових та вітчизняних бібліотек та музеїв [3], а також проходження студентами додаткового онлайн-курсу «Академічна доброчесність в університеті» від проекту ВУМ on-line [2].

До найпоширеніших проблем, з якими стикається як викладач так і студент, під час організації та опанування онлайн курсу, відносяться нестабільна якість інтернет-зв'язку та невідповідність комп'ютерних та технічних засобів з вимогами програмного забезпечення інструментів дистанційного навчання.

Пошук оптимального формату викладання фахових дисциплін для студентів ІБАС ще триває. Актуальними залишаються питання технічного забезпечення і проведення поточного, модульного та підсумкового контролю з дотриманням принципів академічної доброчесності. Онлайн навчання в умовах пандемії дає змогу скористатися новими можливостями для організації навчання та розвитку цифрової грамотності для усіх учасників освітнього процесу.

#### Список використаних джерел

1. Zoom [Електронний ресурс] : офіційний веб-сайт. – Режим доступу: <https://zoom.us/>. – Назва з екрана.
2. Академічна доброчесність в університеті [Електронний ресурс] : ВУМ on-line. – Режим доступу: <https://vumonline.ua/course/academic-integrity-at-the-university/>. – Назва з екрана.
3. Топ-10 найкращих візуальних екскурсій у світі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.unian.ua/tourism/lifehacking/10922612-top-10-naykrashchih-virtualnih-ekskursiy-u-sviti.html>. – Назва з екрана.

#### ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Конончук К.М., здобувач вищої освіти*

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

Проблема підготовки дітей до шкільного навчання є однією з найактуальніших проблем дошкільної освіти. Упродовж багатьох років її активно аналізують представники багатьох наукових галузей, які визначають зміст такої підготовки, вивчають і обґрунтовують критерії готовності дошкільників до шкільного навчання, дискутують з приводу оптимального віку, з якого доцільно починати шкільне життя.

Здійснені вченими дослідження (А.Богущ, Л.Артемова, Н.Бібік, М.Вашуленко, Л.Калмикова, С.Кулачківська, С.Ладивір, Т.Поніманська, О.Проскура) утворюють підстави для висновку про можливість успішної підготовки дошкільників до навчальної діяльності у школі з урахуванням сучасних суспільних викликів. Для цього, як стверджує,

А. Богуш, необхідно організувати якісний освітній процес, який уможливило оволодіння дошкільними розумовими операціями та опанування програмовим матеріалом «більш високого рівня складності» [с. 168], що є важливим для розвитку особистості в сучасних умовах, підготовки її до конкуренції у здобутті подальшої освіти та на ринку праці.

Аналізуючи погляди дослідників з приводу сутності готовності дитини до школи (Б. Андрієвський, Л. Іщенко, І. Корякіна, І. Любарська, О. Новак, Н. Степанова), погоджуємось з думкою Б. Андрієвського, який співвідносить це явище з певним рівнем психічного розвитку особистості, який дає змогу виконувати навчальну діяльність на підставі розуміння змісту навчальних завдань та способів виконання навчальних дій, здатності до самоконтролю та виконання поставлених завдань, умінь і навичок щодо спостереження, слухання, запам'ятовування [1, с. 9].

Оскільки одним з першочергових освітніх завдань на початкових етапах роботи з першокласниками є навчання письму, що вимагає натренованості рук та зосередження на завданні, то з метою виявлення рівнів готовності старших дошкільників до шкільного навчання в аспектах підготовки руки до письма та здатності до саморегуляції нами було проведено емпіричне дослідження, яке здійснювалось з допомогою тесту Керна-Ірасека [3, с. 212] та методики «Намисто» [2, с. 116].

Дані, отримані в результаті тестування дали змогу виявити, що переважна більшість дітей (45%) досягли середнього рівня готовності до письма. Виконаний ними малюнок був недостатньо завершеним і дещо непропорційним, скопійований зразок фрази – не зовсім розбірливим, а кількість і розміщення точок були скопійовані з незначними відхиленнями. Серед учасників тестування було виявлено 30% дітей, які змогли точно і якісно виконати завдання тесту, і 25% дошкільників, котрі виконали завдання зі значними відхиленнями. Це було підставою для констатації у них відповідно високого і низького рівнів готовності руки до письма.

Аналогічні результати було отримано завдяки застосуванню методики «Намисто». Як з'ясувалось, високим рівнем готовності дотримуватись певних умов вирізнялись лише 20% майбутніх школярів, які виконали тестове завдання з дотриманням усіх (п'яти) вимог. Більшість з учасників експерименту (72%) хоча й виявили здатність до дотримання правил, проте порушили одну або дві з них, що свідчило про другий рівень сформованості досліджуваної якості. Водночас викликає занепокоєння той факт, що 8% старших дошкільників виконали лише одну або дві умови, отже порушили більшість з них, що підтвердило недостатній рівень їхньої готовності до самоконтролю та регуляції своїх дій.

Як бачимо, серед старших дошкільників були такі, які вирізнялись низьким рівнем готовності до навчання у школі в досліджуваних аспектах. При цьому вони не зовсім чітко уявляли особливості майбутнього шкільного життя. Під час проведеної бесіди вони або демонстрували позитивне, проте досить загальне ставлення до нього (на кшталт «Там весело», «Там цікаво»), або виявляли негативні емоції упередження («Не хочу йти до школи») чи навіть страху («Я боюся, що не почую, що каже вчителька») і «Напевно, не зумію зробити те, що вчителька скаже»; «У школі дуже важко, багато уроків, я не справлюсь»). Водночас проведені нами спостереження дали змогу зафіксувати, що діти з високим рівнем досліджуваних якостей уважно і відповідально ставились до отриманих завдань, у бесіді вони здебільшого декларували бажання вчитись та розуміння важливості майбутніх завдань («Дуже хочу піти до школи, там вчать читати, писати, рахувати»; «У школі діти слухаються вчителя, старанно виконують уроки»).

Та, як довело опитування батьків, незважаючи на недостатню готовність багатьох старших дошкільників до навчання у школі, вони більшою мірою сподіваються на вихователів, котрі, на їх думку, можуть кваліфіковано виконати це завдання. На питання про «Яких зусиль ви докладете, щоб підготувати дитину до шкільного навчання?» лише 20% батьків відповіли, що систематично займаються зі своїми дітьми: організують дидактичні ігри, розв'язують разом з ними цікаві завдання, читають книги, вчать віршички, розгадують загадки. Інші 80% опитуваних зазначили, що не мають для цього часу або достатньої підготовки.

При цьому відмітимо, що опитування вихователів дало змогу виявити, що вони докладають багатьох зусиль задля кращої підготовки своїх вихованців до шкільного навчання, проте через велику кількість дітей у групах та насичений численними програмними завданнями графік діяльності не завжди в змозі приділити достатню увагу для індивідуальної роботи з кожною дитиною, яка потребує допомоги.

Викладене засвідчує необхідність вдосконалення якості підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі, зокрема в напрямі залучення до неї батьків, підвищення їх педагогічної культури.

#### Список використаних джерел:

1. Андрієвський, Б. М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі / Б. М. Андрієвський // Педагогічний альманах : зб. наук. пр.; редкол. В. В. Кузьменко (голова та ін.). – Херсон : РПО, 2010. – Вип. 5. – С. 6–9.
2. Богуш А. М. Підготовка дітей до школи у вимірі дошкільної зрілості / А. М. Богуш // Зб. наук. пр. Херсонського держ. ун-ту. – 2015. – Вип. 67. – С. 158–163.
3. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
4. Психологическая готовность к школе / за ред. Я.И.Ирасека, Н.И. Гуткина. – Москва : НПО «Образование», 1996. 236 с.

### СИНДРОМ СУХОГО ОКА У КОРИСТУВАЧІВ КОМП'ЮТЕРІВ

*Корнійчук Ольга Володимирівна, здобувач вищої освіти*

*Гліничук Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри Загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

У сучасному світі досить мало людей, котрі не користуються комп'ютером. Адже ця техніка значно полегшує людям спілкування та роботу. В умовах активного прогресу важко обмежити себе у користуванні сучасними технічними засобами.

На сьогодні існує безліч професій безпосередньо пов'язані з роботою комп'ютера: програмісти, системні адміністратори, веб-дизайнери, адміністратори баз даних, бізнес-аналітики та інші. Люди, які проводять

значну кількість часу біля екрану монітору, мають зорові проблеми. Одним з таких захворювань є синдром сухого ока.

Синдром сухого ока – це патологічний стан слізної плівки, пов'язаний з недостатністю вироблення слюзи або з надлишковим випаровуванням з поверхні ока, що приводить до пошкодження в області відкритої частини поверхні ока і асоціюється з симптомами дискомфорту з боку очей.

Відомо, що слізні плівка складається з трьох шарів: внутрішній шар – слизистий, дотичний до рогівки робить її рівною і гладенькою; водяний – складається з води, солей, білків, збагачує рогівку киснем та поживними речовинами, омиває око від сторонніх частинок; зовнішній – жирова плівка, не дає волозі швидко випаровуватися, забезпечує ковзання верхньої повіки по рогівці.

При ушкодженні будь-якого з шарів виникають проблеми зі слізною плівкою; не виробляється достатня кількість жиру чи слізної рідини, або ж вони надто інтенсивно випаровуються. Ушкоджена слізні плівка погано виконує виконує функцію і недостатньо зволожує рогівку.

Це відбувається через рідше кліпання якраз при фокусуванні свого погляду на екрані. А виділення слюзи, власне залежить від кліпання. Бо кожна нова порція слюзи виділяється і формує на поверхні ока захисний слюзовий шар та затримується на ньому певний період часу, якраз до наступного кліпання. Але за сидінням екранів комп'ютерів і гаджетів виходить так, що попередня порція вже виконала свою функцію і слюза починає випаровуватися, вона стає нерівномірною на поверхні ока, а наступне кліпання не відбулось і нова порція ще не виділилась. Саме тому виникає дискомфорт, пов'язаний з недостатньою функцією слюзи – не має достатнього зволоження, а за рахунок цього і живлення ока, тоді людина відчуває сухість в очах, дискомфорт з відчуттям піску в очах, а також розмитість зображення. Поява синдрому сухого ока поглиблюється в жаркому, сухому кліматі, в приміщеннях з кондиціонерами, так як при цьому слізні плівка швидше випаровується.

Основними скаргами при синдромі сухого ока є: відчуття стороннього тіла в оці, подразнення та почервоніння очей, слюзотеча, світлобоязнь і періодичне «затуманення зору».

**Для допомоги очам необхідно дотримуватися деяких правил, щоб запобігти виникненню синдрому сухого ока:**

- Налаштуйте монітор на помірну яскравість екрану (щонайбільше 40 % потужності).
- Освітлення в кімнаті, де ви працюєте за комп'ютером, повинно бути не занадто яскравим, але й не надто тьмяним.
- Не слід розташовувати екран напроти вікна, щоб не з'явилися відблиски на моніторі. Екран краще розмістити під прямим кутом до вікна.
- Якщо кімната дуже світла, то на вікнах повинні бути жалюзі або штори.
- Крім загального освітлення кімнати, необхідна настільна лампа потужністю до 60 Вт, із щільним абажуром, яка освітлює той текст на папері, з яким доводиться працювати.
- Відстань від екрану монітора до очей має бути не меншою, ніж 60 см (відстань витягнутої руки).
- Через кожні 60–80 хвилин роботи на комп'ютері робіть перерву на 5–10 хвилин, через кожні 2–3 години — на 15–20 хвилин.

Під час перерв корисно зробити вправи для очей і кистей рук. Через кожні 20–25 хвилин обов'язково переводьте погляд на віддалений предмет (краще за все подивитися у вікно).

— Щоб позбутися відчуття сухості очей, частіше моргайте й заплющуйте очі на 5–6 секунд. При наборі тексту намагайтеся якомога менше дивитися на екран комп'ютера, зосередьте свій погляд на клавіатурі.

При регулярному виконанні цих нескладних рекомендацій очі менше втомлюватимуться. Ніколи не тріть очі, адже це тільки посилює подразнення. Людям, які проводять перед монітором більше чотирьох годин на день, необхідно користуватися захисними окулярами, а також існує безліч слюзозамінників (так званих препаратів штучної слюзи). Деякі з них спрямовані на компенсацію ураженого шару слізної рідини, деякі містять комплекс речовин, покликаних цілковито замінити слюзу.

Для попередження виникнення «синдрому сухого ока» та «комп'ютерного зорового синдрому» оптимальним варіантом зняття неприємних відчуттів – є відпочинок та вправи для очей. Потрібно правильно організувати робочий час і нормувати час за комп'ютером. При перших скаргах на дискомфорт звернутися до офтальмолога.

#### Список використаних джерел

1. Білоус В. Й. Робота за комп'ютером та зір / В. Й. Білоус // Магістр медсестринства. – 2014. – № 2. – С. 69-73.
2. Горбатюк Т. Л. К вопросу лечения синдрома “красного глаза” / Т. Л. Горбатюк, И. В. Деряпа // Офтальмология. Восточная Европа. – 2014. – № 3. – С. 155-161.
3. Манн О. С. Причины, диагностика та лікування синдрому сухого ока / О. С. Манн // Медицина транспорту України. – 2011. – № 3. – С. 59-62.

### ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРАШКИ ЯК ЗАСОБУ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Коробенюк Катерина Сергіївна, магістрантка РДГУ*

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

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасні тенденції розвитку системи освіти в Україні зумовлені основною метою – підготовкою підростаючого покоління до активної творчої життєдіяльності в світовому співтоваристві, здатного до вирішення глобальних проблем людства.

Особистість дитини в соціальних умовах формується поетапно відповідно до індивідуальних особливостей. Відчуття своєї причетності до процесів у соціумі, впевненість у наявності свого комфортного місця в соціальній системі – формування цих позитивних станів відбувається тільки в разі цілеспрямованого виховного впливу.



Розглядаючи теоретичні аспекти проблеми соціалізації дитини дошкільного віку засобами іграшки, було проаналізовано зміст поняття «соціалізація». Аналіз педагогічних (О. Бобак, Т. Величко, А. Богущ, Н. Гавриш, С. Гончаренко, Т. Грицишина, О. Доманюк, О. Кононко, К. Каплунова, Т. Піроженко, О. Рейпольська, Н. Шкляр) та психологічних досліджень (В. Абраменкова, Л. Василенко, С. Головін, Т. Дуткевич, О. Коханова, Р. Павелків, О. Пасєка, Н. Побірченко, М. Савчин, О. Сергєєнкова, В. Синявський, Е. Смирнова, О. Столярчук, О. Цигипало) засвідчив, що соціалізацію вчені розглядають як процес засвоєння людиною соціальних цінностей, норм, моделей поведінки, прийнятих в суспільстві, і формування індивідуальності. Соціалізація має дуалістичний характер, який полягає у одночасній стихійності, і спрямованості процесу входження в суспільство.

За словами І. Печенко, у межах соціалізації відбувається засвоєння соціальних норм, умінь, стереотипів, соціальних установок, прийнятих у суспільстві форм поведінки і спілкування, варіантів життєвого стилю [6, с. 20].

До джерел соціалізації особистості Н. Павлюх відносить передачу культури насаперед через сімейний та інші соціальні інститути, а також через освіту, навчання і виховання, взаємовплив людей під час спілкування і спільної діяльності, первинний досвід, засвоєний у період раннього дитинства, поєднаний із формуванням ключових психічних функцій і простих форм суспільної поведінки, процеси саморегуляції, які співвідносяться із поетапною заміною зовнішнього контролю індивідуальної поведінки на внутрішній самоконтроль [5, с. 153].

І. Рогальська відзначає, що соціалізація дитини дошкільного віку є процесом становлення її особистості у взаємодії із соціальним простором. Результатом соціалізації є входження до світу соціальних зв'язків, засвоєння досвіду людських взаємин та конструювання свого образу світу. Соціалізація дитини полягає у її входженні у світ людей, яке розпочинається від самого народження і відбувається у певному соціальному й національному середовищі [7, с. 97].

Найважливішою складовою дитячого співтовариства є гра і іграшка. Як слушно зауважує Т. Овчинникова, іграшка – одна з фундаментальних універсальї людського буття, що служить для передачі цінностей культури і досвіду поколінь. Вона є знаряддям соціалізації, своєрідною ланкою між дитиною і предметним світом, а також частиною дитячої ігрової реальності. Традиційна іграшка поєднує в родині кілька поколінь: дітей і батьків, дітей і прабатьків [4, с. 53].

Ігрова взаємодія дошкільників на основі сучасної іграшки є умовою їхньої успішної соціалізації, оскільки іграшка не лише супроводжує гру дитини, але є важливою складовою будь-якої культури.

А. Богущ, Л. Варяниця, Н. Гавриш вважають, що іграшка — це спеціально виготовлений предмет, який є моделлю реальних предметів побуту, знарядь праці або відносно схематичною копією людей, різних живих істот [1, с. 77]. За словами А. Іщенко, іграшки мають схематичний і символічний вигляд, що дозволяє моделювати за їх допомогою найрізноманітніші сфери соціальної дійсності. Також іграшка є специфічним засобом інформації, оскільки в ній зафіксовані всі ключові тенденції впливу на свідомість і поведінку людини, способи і засоби її виховання [3, с. 25].

І. Загарницька вказує психологічні механізми і форми впливу іграшки на дитину, серед яких емоційна ідентифікація, інтимізація спілкування та позитивні очікування [2, с. 12].

Сучасна іграшка як важливий засіб виховання та розвитку дошкільника розглядається у науково-методичних розробках В. Абраменкової, М. Антонової, Г. Беленької, О. Вовчик-Блакитної, Н. Волощенко, Н. Гавриш, Л. Гладун, Т. Гнатенко, А. Гончаренко, Т. Гурковської, Н. Дятленко, Л. Елькониної, Л. Єфіменко, І. Загарницької, І. Карабаєвої, К. Карасової, Ю. Коваль, Л. Лохвицької, О. Михайленко, О. Низковської, Т. Овчинникових, Д. Орел, Т. Піроженко, К. Поліщук, С. Половецької, А. Сімакової, Е. Смирнової, Г. Тарасенко, І. Філіппової, О. Щеглової та ін.

Функції іграшок, на думку І. Загарницької, полягають у розвитку життєдіяльності та соціалізації особистості, іграшка є засобом самопізнання, самовираження, самовизначення особистості, розвитку, виховання, навчання, підготовки, адаптації дитини до життя і праці, а також засобом спілкування, розваги, психотерапії [2, с. 13].

Разом з тим, соціально-педагогічний потенціал іграшки не реалізується автоматично, ігрова діяльність дітей, як свідчить практика, носить багато в чому стихійний характер. Тому соціалізація дитини і якісна характеристика цього процесу залежать не лише від іграшок, які знаходяться у її розпорядженні (що безперечно має велике значення), але і від здатності дорослих спрямовувати дитячу ігрову діяльність, посилюючи її виховний ефект.

Визначено низку вимог до фахівців закладів дошкільної освіти, що стосуються соціалізації дітей дошкільного віку засобами сучасної іграшки у ЗДО. Зокрема, необхідно:

- знати потенційні можливості іграшок у сфері соціального розвитку дитини, умови, необхідні для їх розкриття;

- досвід використання у своїй виховній практиці ігрових засобів, які б сприяли вихованню у дітях гуманних почуттів, допомагали засвоювати соціально значимий досвід і розвивати різноманітні соціальні здібності.

У реалізації потенціалу іграшки як засобу соціалізації дитини дошкільного віку необхідна наукова обґрунтованість, що полягає у експертній оцінці соціально-педагогічного засобів ігротекти. Також важливо актуалізувати наявні знання і уявлення дитини про соціальне функціонування реальних прототипів іграшок, коригувати та збагачувати їх для адекватної і змістовної ігрової діяльності.

Процес соціалізації дитини дошкільного віку засобами іграшки потребує організації ігрової діяльності дитини з використанням сучасних іграшок позитивної соціокультурної спрямованості.

Організація і педагогічний супровід колективних сюжетно-рольових ігор дітей з використанням іграшок сприяє успішній реалізації можливостей іграшки як засобу соціалізації дитини дошкільного віку.

У роботі з використанням іграшки як засобу соціалізації дитини дошкільного віку важлива орієнтація батьків у сучасному ігровому матеріалі і його виховні можливості.

Розпочавши педагогічний експеримент з вивчення сучасної іграшки як засобу соціалізації, на основі теоретичного аналізу та практики роботи закладів дошкільної освіти нами було виокремлено три компоненти соціалізації дітей старшого дошкільного віку: когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінковий. Когнітивний

компонент включає уявлення дітей про соціальні ролі, об'єкти предметного довкілля, знання дитини про себе й свій край. Емоційно-мотиваційний компонент включає вміння розуміти і пояснювати емоційний стан людей, мотивацію їхніх учинків, передбачення подій у різних ситуаціях, ставлення до порушень і дотримання правил поведінки у соціальному середовищі, вміння вислухати іншого, наявність шанобливого ставлення до його думки, інтересів, вміння спокійно висловлювати, обстоювати власну думку. До поведінкового компоненту включено вміння і навички не сваритися, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях, взаємодіяти, зіставляти свої бажання, прагнення з інтересами інших дітей, брати участь у колективних справах, приймати і надавати допомогу.

Подальшу роботу плануємо спрямувати на діагностику названих вище компонентів.

Таким чином, процес соціалізації дитини-дошкільника повинен опиратися на використання сучасної іграшки, як важливого засобу виховання та розвитку. Отже, іграшка сприяє самопізнанню, самовираженню, самовизначенню дитини. Втім процес соціалізації дитини залежать не лише від іграшок, але і від педагогічного керівництва дитячою ігровою діяльністю.

#### Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Варяниці Л.О., Гавриш Н.В. Діти і соціум : Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія. / За заг. ред. Гавриш Н.В. Луганськ : Альма-матер, 2006. 369 с.
2. Загарницька І.І. Роль сучасних іграшок в житті дитини. *Нова парадигма. Філософія. Політологія. Соціологія: Журнал наук. праць* / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Творче об'єднання «Нова парадигма». Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. Вип. 103. С. 11-17.
3. Іщенко А.М. Виховний потенціал іграшки як соціокультурного феномену у вітчизняних дослідженнях в історичній ретроспективі. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки.* 2015. Вип. 68. С. 24-28.
4. Овчинникова Т.Н. Роль іграшки в вихованні дітей. *Вестник психосоціальної і корекційно-реабілітаційної роботи.* 2013. №2. С. 52-57.
5. Павлюх Н. Сутність та специфіка соціалізації дитини-дошкільника. *Молодь і ринок.* 2016. № 11-12 (142-143). С. 152-155.
6. Печенко І.П. Окремі концептуальні положення соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. *Педагогіка і психологія.* 2006. № 3 (52). С.19-29
7. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві : сутність, специфіка, супровід : Монографія. Київ : Міленіум, 2008. 400 с.

#### ЕКОЛОГІЧНА ГРАМОТНІСТЬ ТА ЗДОРОВЕ ЖИТТЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 11 КЛАСІ

*Коробка А. В., здобувач вищої освіти рівня “магістр” 1-го року навчання*

*Генсіцька-Антонюк Н. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики з методикою викладання*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

На сьогоднішній день актуальною є проблема формування особистості майбутнього громадянина України. Нова українська школа – це школа де вчать бути відповідальним громадянином, не боятися висловлювати свою думку, критично мислити, ухвалювати відповідальні рішення та вміти застосувати здобуті знання у житті.

Ключові компетентності – ті, яких потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування, які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом всього життя [1].

У навчальній програмі 10-11 класів з математики виділено 10 ключових компетентностей, однією з яких є “Екологічна грамотність і здорове життя” [2, с. 5].

У сучасних умовах розвитку суспільного життя існує загроза екологічної кризи, тому необхідно донести учням важливість формування екологічної наукової картини світу та набуття ними екологічної компетентності.

На думку В. Онопрієнко, «екологічна компетентність – це системна інтегративна якість особистості, яка визначається сукупністю здатностей вирішувати проблеми і завдання різного рівня складності, що виникають у побуті і професійній діяльності, на основі сформованого ціннісного ставлення до природи, знань, освітнього і життєвого досвіду, індивідуальних здібностей, потреб і мотивів» [3, с. 494].

Наскрізна лінія “Екологічна грамотність і здорове життя” сприяє:

- розвитку бережливого ставлення до життя і здоров'я людини до навколишнього середовища;
- формуванню критичного мислення;
- вміння вирішувати проблеми, критично оцінювати чинники ризику безпеки та перспективи розвитку навколишнього середовища і самої людини.

Для формування в учнів екологічної грамотності та здорового життя процесі навчання математики краще всього розглядати задачі в таких напрямках:

- з'ясувати роль математики в розв'язуванні екологічних проблем;
- аналіз прикладів економного і ефективного використання природних ресурсів ;
- розкриття математичних закономірностей певних явищ природи;
- виховання екологічного розуміння та екологічної культури, відповідальності за стан навколишнього середовища.

Розглянемо задачі на формування екологічної грамотності в учнів 10-11 класів.

Задача.

Величина землетрусу  $R$ , який відбувся 19 вересня 1985 року в Мексиці, складала за шкалою Ріхтера 7,8 бала. У скільки разів інтенсивність землетрусу  $I$  перевищувала мінімальну норму інтенсивності  $I_0$ , зумовлену підземними виверженнями, коли відомо, що  $R = \lg \frac{I}{I_0}$  [5, с. 35 ]?

*Розв'язання*

Нехай  $I = kI_0$ , одержуємо рівняння  $R = \lg k$ , звідки  $k = 10^R$ .

За умовою задачі  $R = 7,8$ , отже  $k = 10^{7,8} \approx 63095734$ (рази).

Відповідь:  $\approx 63095734$  рази

Задача.

Внаслідок зростання температури води Північного моря виникла екологічна катастрофа – забруднення синьо-зеленими водоростями території довжиною біля 10 км (площа, на якій повністю вбито морське життя). Визначте середній приріст синьо-зелених водоростей протягом доби, виражений у відсотках, якщо кожного місяця їх кількість збільшується у 10 разів.

*Розв'язання*

Для учнів пропонується скористатися формулою:  $l = l_0(1 + p)^t$ , де  $l$  - довжина забрудненої водоростями території в момент часу  $t$ ,  $l_0$  – початкова довжина забрудненої території,  $p$  – середній приріст водоростей протягом доби, виражений у %,  $t$  – час, вимірюється добами [4, с. 41].

Використовуючи формулу, отримаємо рівність:

$$10 \cdot (1 + p)^{30} = 100$$

Звідси  $(1 + p)^{30} = 10$ .

Прологарифмуємо нашу рівність за основою 10.

Отримаємо,  $\lg(1 + p)^{30} = \lg 100$ . За властивістю властивістю логарифмів маємо:  $30(\lg 1 + p) = 1$ , звідси  $\lg(1 + p) = \frac{1}{30}$ .

$$1 + p = 10^{\frac{1}{30}}; 10^{\frac{1}{30}} \approx 1,08.$$

$$p = 1,08 - 1$$

$$p = 0,08.$$

Відповідь: середній приріст синьо-зелених водоростей протягом доби складає 8%.

Задача.

Після скількох періодів піврозпаду з 30г радіоактивної речовини залишиться 7,5 г [4, с.34]?

*Розв'язання*

Використавши рівняння радіоактивного розпаду  $m = m_0 \left(\frac{1}{2}\right)^x$ , де  $m$  - частина речовини, яка залишається внаслідок розпаду після  $x$  періодів піврозпаду, а  $m_0$  – початкова маса радіоактивної речовини, отримаємо математичну модель даної задачі у вигляді рівняння:

$$30 \cdot \left(\frac{1}{2}\right)^x = 7,5;$$

$$\left(\frac{1}{2}\right)^x = 7,5 \div 30;$$

$$\left(\frac{1}{2}\right)^x = \frac{1}{4};$$

$$\left(\frac{1}{2}\right)^x = \left(\frac{1}{2}\right)^2;$$

$$x = 2.$$

Відповідь: після 2-х періодів.

Отже, використання наскрізної лінії “ Екологічна грамотність і здорове життя ” на уроках математики веде до:

- формування в учнів знань, вмінь та навичок використання математичних знань в екологічній сфері практичної діяльності;
- вміння вирішувати проблеми, критично оцінювати чинники ризику безпеки та перспективи розвитку навколишнього середовища і самої людини;
- формує пізнавальний інтерес до вивчення математики;
- підвищує якість математичної підготовки учнів;

#### Список використаних джерел

1. Нова Концепція української школи / Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець та ін // За заг. ред. М. Грищенко.– Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Навчальна програма з математики для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів - Київ: Видавничий дім “Освіта”, 2018. – 15 с.
3. Онопрієнко В. П. Екологічний контекст андрагогіки / В. П. Онопрієнко // Гілея: науковий вісник. - Київ, 2011. Спецвипуск. С. 489- 497.
4. Соколенко Л. О. Прикладні задачі природничого характеру в курсі алгебри та початків аналізу: практикум. Навчальний посібник / Л. О. Соколенко, Л. Г. Філон, В. О. Швець. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 128 с.
5. Соколенко Л.О., Швець В.О. Особливості системи прикладних задач, призначених для вивчення функцій у курсі алгебри і початків аналізу // Математика в сучасній школі /Л. О. Соколенко. – 2013, №12.- С.32-41.

## МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Кравчук М.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Руденко В.М., доктор педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Творчі здібності – це здібність привносити щось нове у досвід, висувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або окреслення нових проблем, усвідомлювати недоліки, суперечності, формувати гіпотези. При цьому критеріями творчого мислення є швидкість, оригінальність, гнучкість, усвідомленість, фантастичність, прагнення до інтелектуальної новизни і т.д. [2, с. 231-234]. Старший дошкільний вік сприятливий для розвитку здатності до творчості, оскільки саме в цей час закладається психологічна основа для творчої діяльності.

Структура творчої активності дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності являє собою сукупність складових її компонентів: мотиваційний, змістовний, операційний, емоційно-вольовий. Основними показниками творчої активності дітей виступають передумови: мотиваційних, змістовно-операційних, емоційно-вольових компонентів діяльності, а саме розуміння важливості підготовки до творчої діяльності, наявність інтересу до творчої роботи в різних видах діяльності, бажання активно включатися у творчий процес, засвоєння способів виконання робіт творчого характеру, здатність до фантазування; вміння долати труднощі, які виникають; поява наполегливості, старанності, сумлінності; прояв радості при відкритті нових прийомів, способів, дій [6, с. 25].

У Базовому компоненті дошкільної освіти у варіативній складовій є освітня лінія - «Комп'ютерна грамотність», в якій окреслюється, що дитина має бути обізнана із комп'ютером, способами керування комп'ютером за допомогою клавіатури, «миші», здатність розуміти і використовувати спеціальну термінологію (клавіатура, екран, програма, диск, клавіша, комп'ютерні ігри тощо) та елементарні прийоми роботи з комп'ютером у процесі виконання ігрових та навчально-розвивальних програм, створених для дітей дошкільного віку; вміння дотримуватись правил безпечної поведінки під час роботи з комп'ютером [1, с. 20]. Тому застосування інноваційних комп'ютерних технологій у навчальному процесі відкриває перспективи в роботі з дошкільниками.

Мультимедійні засоби на основі комп'ютерних технологій стають невід'ємною частиною навчально-виховного процесу, які підвищують ефективність навчання дітей дошкільного віку. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі ДНЗ – це одна із самих нових та актуальних проблем у педагогіці. Використання мультимедійних презентацій дозволяє зробити заняття привабливим для дитини, викликати інтерес та позитивні емоції, є хорошим демонстраційним матеріалом та наочним посібником, який сприяє розвитку творчих здібностей, уяви, фантазії. Використання інформаційно-комунікативних технологій в якості дидактичних засобів підвищує мотивацію до навчання та розвитку творчості [4, с. 21-23]. Ефективне застосування мультимедійних презентацій в освітній роботі з дітьми зумовлена складністю вивчення об'єктів, які неможливо продемонструвати лише вербальними засобами: робити видимим те, що неможливо побачити неозброєним оком, імітувати будь-які ситуації і процеси в довкіллі. Мультимедійні презентації полегшують процес сприймання і запам'ятовування інформації за допомогою яскравих образів. А вихователю дає змогу самостійно скомпонувати навчальний матеріал з огляду на особливості конкретної вікової групи і теми так, щоб домогтися максимально розвивального ефекту заняття, бесіди, спостереження.

Дидактичні можливості мультимедійних засобів навчання щодо підвищення якості освіти є: посилення мотивації навчання; активізація навчальної діяльності дітей на основі посилення їх ролі як суб'єктів навчальної діяльності; розширення меж самостійної діяльності дошкільників; індивідуалізація процесу навчання; урізноманітнення форм подання інформації; урізноманітнення типів навчальних завдань; створення навчального середовища, яке забезпечує «занурення» дитини в уявний світ, у певні розвивальні ситуації; постійне застосування ігрових прийомів; забезпечення негайного зворотного зв'язку, можливість рефлексії [5, с. 321-328].

Мультимедійні презентації включають в себе анімацію, аудіо і відео-фрагменти з елементами інтерактивності. Використання ІКТ, розробка своїх мультимедійних проєктів, навчально-методичних та ігрових посібників і впровадження їх в практичну діяльність педагога дозволяє підвищити якість організації в навчально-виховному процесі, зробити процес навчання цікавим, а розвиток дитини ефективним, відкриває нові можливості навчання не тільки для дитини, але і для педагога [5, с. 320].

Мультимедійні презентації дозволяють представити навчальний і розвиваючий матеріал як систему яскравих опорних образів, наповнених вичерпною структурованою інформацією в алгоритмічному порядку. В цьому випадку задіюються різні канали сприйняття, що дозволяє закласти інформацію не лише у фактографічному, але і в асоціативному виді в пам'ять дітей. Подача матеріалу у вигляді мультимедійної презентації скорочує час навчання, вивільняє ресурси здоров'я дітей [3, с. 18].

### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) від 22.05.2012р. №615. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnovi-osviti-na-sajt-ostatocchnij.pdf> (дата звернення: 13.04.2020).
2. Винославська О. В. Психологія: навч. посіб. Київ: ІНКОС, 2005. 362 с.
3. Луциньська О.В. Комп'ютерні технології у роботі з дітьми. Львівський національний університет імені Івана Франка, 2017. URL: <file:///C:/Users/User/Desktop/магістерська/Комп'ютерні%20технології%20у%20роботі%20з%20дітьми.pdf> (дата звернення: 5.04.2020).
4. Новосельцева О.М. Возможности применения современных средств мультимедиа в образовательном процессе. Педагогическая наука и образование в России и за рубежом. Таганрог: ГОУ НВО ПУ, 2006. - № 2.
5. Чепмен М. Цифровые технологии мультимедиа. : навч. посіб. Москва: Вільямс, 2006. 624 с.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 554 с.

## ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

*Кравчук У. А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*  
**Созонюк О. С., кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології**  
**Рівненський державний гуманітарний університет**

Останнім часом серед психологів, педагогів і батьків спостерігається інтерес до вивчення пізнавальної діяльності у дітей. Важливим компонентом цієї діяльності є увага. Увага – це зосередженість свідомості людини на певних об'єктах при одночасному відволіканні від інших [2].

Увага повноцінно взаємодіє з іншими психічними функціями які допомагають реалізовувати свою діяльність завдяки формуванню (мислення), збереженню (пам'ять) отриманню (сприймання) інформації. Це означає, що порушення уваги призводить к порушенню інших когнітивних функцій та до зміни емоційного фону особистості [1].

Вивченням уваги у дітей з дизонтогенезом мовлення займалися вчені, серед яких В. Калягін, Т. Овчинникова, В. Селиверстов, О. Усанова, А. Ястребова та інші [3].

**Метою даного дослідження** було теоретично розкрити психологічні особливості уваги дітей дошкільного віку з порушенням мовлення, а також вивчити їх експериментально.

Перший етап мав організаційно-пошуковий характер. Мета цього етапу полягала у постановці та організації емпіричного дослідження.

Завдання організаційно-пошукового етапу:

- підбір доцільного діагностичного інструментарію, який призначено для вивчення особливостей уваги дітей старшого дошкільного віку;

- формування експериментальної і контрольної груп, контингент ЕГ складатимуть діти з порушеннями мовлення (15 чоловік), а КГ (15 чоловік) – діти старшого дошкільного віку з нормальним розвитком. Вік випробуваних – 5 років 11 місяців – 6 років 7 місяців.

Ми усвідомлювали, що методичні прийоми для проведення діагностичного обстеження дитини дошкільного віку повинні бути по можливості короткими – експрес-методиками, зручними для швидкого вивчення тієї або іншої сфери особистості дитини.

Другий етап роботи з емпіричного дослідження особливостей розвитку уваги дітей з мовленнєвими порушеннями дошкільного віку мав діагностичну функцію.

Завдання діагностичного етапу – провести психологічну діагностику уваги дітей з мовленнєвими порушеннями дошкільного віку за допомогою обраних методичних засобів.

Третій етап був аналітико-підсумковим. На цьому етапі вирішувався ряд завдань:

- виявити особливості продуктивності і стійкості уваги, ступінь швидкості розподілу і переключення уваги, її обсяг й стійкість у дитини

- визначити особливості уваги старших дошкільників з гіперактивністю і без неї.

Ми здійснили підбір методик призначається для вивчення уваги дітей з оцінкою таких якостей уваги, як продуктивність, стійкість, обсяг. Кожна з цих характеристик може розглядатися окремо і разом з тим, як часткова оцінка уваги в цілому. Для діагностики перерахованих характеристик уваги пропонуються різні методичні прийоми

Результати дослідження довели ефективність експериментальної методики особливості концентрації уваги дітей дошкільного віку з порушенням мовлення. Діти без мовленнєвого дизонтогенезу продемонстрували більш високий рівень концентрації уваги, тривале збереження концентрації уваги на одному рівні, у порівнянні із однолітками-логопатами.

Діти дошкільного віку з порушенням мовлення завжди відволікаються на зовнішні подразники, виявляють підвищену втому, що вказує на швидку стомлюваність і недостатню стійкість уваги. Цю особливість слід урахувати при організації освітнього процесу у корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з порушенням мовлення.

#### **Список використаних джерел**

1. Белова О. Б. Особливості розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленням / Олена Борисівна Белова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Нуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 9. – С. 54–64.
2. Рибо Т. Психология внимания. *Хрестоматия по вниманию* / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова. Москва : Издательство МГУ, 2009. С. 66-102.
3. Калягин В.А. Логопсихология. Москва : Изд. центр «Академия», 2006. 320 с.

#### **ПОЧАТКОВА ОСВІТА ПОЛЬЩІ В ХХІ СТОЛІТТІ: СПЕЦИФІКА ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

*Королик Ірина, здобувач вищої освіти,*  
**Колупаєва Т. Є. кандидат педагогічних наук, професор**  
**Рівненський державний гуманітарний університет**

Діти - майбутнє кожного народу. У Польщі держава по максимуму розглядає питання навчання і виділяє кошти на шкільну освіту. Розумна, прогресивна, креативна і сучасна нація росте, і чим більше сил, терпіння і уваги приділяти дітям зараз, тим більшою буде впевненість в успішному майбутньому. Шкільна освіта в Польщі є одним з найпрогресивніших серед усіх країн Східної Європи.

У 90-х роках в Польщі виникла серйозна проблема відмінностей школи міської від школи сільської. Саме в цих же роках і десь до 1997 року почалися роботи над децентралізацією управління. Створювались громади, розвивалось активно самоврядування, школи передали під їх контроль, а контроль було зведено суто до якості освіти, яка надавалась. Саме в той самий час змінювались програмові основи навчання дітей. Постало питання впливу батьківської громадськості на роботу школи (до речі, зараз це величезний вплив на роботу польських шкіл. Все, що відбувається в школі, приймається за згодою батьків).

З 1998 року змінюють концепцію випускного іспиту в контексті вищих навчальних закладів, пропонується ввести предмет математику в обов'язкові іспити. З 2002 і по 2005 роки, з появою нового Міністра, всі зміни гальмуються (зокрема це знов торкається випускних іспитів і скасовують математику).

З 2005 зменшуються видатки на навчання, створюються експертні команди, що готують зміни, відбуваються певні зрушення у пострадянському мисленні. В той самий час звертається увага на оцінювання якості роботи вчителя, як один із найголовніших чинників впливу на якість роботи школи.

З 2007 року Польща знов має структурну реформу. «В країні починають виконувати європейські вимоги та запроваджувати освіту у школі з 6-річного віку (зараз батьки можуть ще вирішити з якого віку дитина піде до школи – з 6 чи з 7 років)» [1].

У цей час вони зіштовхуються з певними проблемами:

- по-перше, до 6-річок повинні бути готові вчителі, приміщення в школах, дидактичне забезпечення;
- по-друге, зіштовхуються з шаленим опором з боку батьків.

Адже реформу запровадили, а громаду не запитали, чого хочуть люди. Були навіть масові протести під гаслом «Рятуймо малюків», бо батьки вважали, що таким чином вони крадуть у дітей дитинство, віддаючи їх з 6-ти річного віку в школу.

Наразі Польща має 12-річну освіту. Выглядає польська система освіти зараз так:

- З 3 до 6 років життя дошкільні навчальні заклади (przedszkole) доступні для всіх. Вони є як державні, так і приватні (від кількох місяців до 3-х років дитина виховується вдома, але є приватні ясла, хоча таких дуже мало). Держава гарантує навчання в садочку, в яслах – ні. Обов'язковою є освіта перед вступом до 1 класу – це або рік у садочку, або нульовий клас (zerówka) в школі.

- З 6 (або 7 років) дитина приходить до школи й має 8 років навчання у початковій школі (szkoła podstawowa).

До 2017 року діти мали 6 років навчання у початковій школі і йшли до гімназій на 3 роки навчання. Тепер діти, що зараз у 2 і 3 класах гімназій довчаються по старих програмах, і через 2 роки (до 2020 року) гімназії будуть ліквідовані. «Поляки занепокоєні тим, що в найближчий рік-два може виникнути колапс на стику двох рівнів освіти через усунення гімназій» [1].

Після закінчення школи початкової можна обрати декілька шляхів здобуття середньої освіти (szkoły ponadgimnazjalna) – це навчання в ліцеях або в технікумах. Цей етап не звичний для українців, адже поки ми завершуємо останні два класи школи (або в рамках технікуму, коледжу чи училища здобуваємо середню освіту), поляки витрачають на це чотири чи п'ять років. Найбільш популярними закладами освіти є загальноосвітні профільні ліцеї (тут навчання складає 4 роки), але багато студентів обирають і навчання в технікумах (5 років навчання), або комбінацію із трьох років професійної школи та ще двох років навчання в школах спеціальних другого ступеню.

Серед кращих сторін освіти в Польщі можна виділити: високі стандарти навчання; сучасні європейські програми навчання; доступність та інноваційність.

Все частіше іноземні громадяни хочуть, щоб їхні діти здобували середню освіту в Польщі. Дійсно, популярність цієї країни останнім часом стає все більше, а потік осіб, які бажають проживати тут, зростає з кожним роком. Польську освіту по праву вважається одним з найбільш якісних в Східній Європі. Воно розділене на рівні, відповідно до віку дитини і його умінь і навичок, які він набуває. Отже, в Польщі є: дошкільна освіта (przedszkole): з 3 до 6 років; початкова школа (szkoła podstawowa): з 6-7 років; середня школа, чи гімназія (gimnazjum): з 13 до 16 років; старша школа, або післягімназійна (szkoła ponadgimnazjalna): з 16 до 20 років; вища освіта: з 18 років, після закінчення школи.

Слід зауважити, що не всі рівні освіти в Польщі є обов'язковими: так, дошкільна освіта (дитячий садок) і вищу освіту (університет) при бажанні можна набувати. Основним обов'язком усіх польських дітей є закінчити гімназію, але не пізніше, ніж до досягнення 18 років життя.

Система освіти в Польщі не стоїть на місці і реформується, відповідно до викликів суспільства і вимогами часу. Отже, з грудня 2016 почалася реформа середньої освіти в Польщі, що триватиме до 2020 року: поступово скасовується освітній рівень «гімназія», початкова школа перетворюється в восьмирічну, після неї 4-річний ліцей або 5-річний технікум. Разом 12 років шкільного навчання.

Ще одна особливість польської початкової освіти - величезна увага до читання. Батькам «задають» читати ввечері книги за додатковою програмою і просять ставити підпис у читацькому щоденнику. Щоб не було обманів, книги навіть вимагають продемонструвати в школі і розповісти про враження.

У Польщі навіть у першачків досить великий обсяг домашніх завдань. Зазвичай їх виконують у безкоштовних групах продовженого дня. Батьки скаржаться, що діти перевантажені. Це якраз те, чого намагаються позбутися українські школи. Багато часу приділяють соціалізації та адаптації до навколишнього світу. Щомісячні поїздки, у тому числі на кілька днів, і регулярні екскурсії - цікавий досвід. Однак для його реалізації потрібні значні кошти. Польських школярів рідко возять на вистави, як правило - до пожежної станції, пошти, кіностудії, різних фабрик та муніципальних установ, щоб дитина розуміла, як влаштований світ.

Навчальний рівень початкової школи закінчується обов'язковим загальнодержавним іспитом, результати якого впливають на можливості вступу до ліцею чи технікуму. Іспит складається з трьох предметів – математика, польська мова, англійська мова. «Учні матимуть привілеї продовжити навчання в Польщі, оскільки на рівні з учнями-громадянами Польщі, будуть зареєстровані до єдиної електронної державної системи рекрутації до старшої школи» [3, с. 83].

Значний внесок у дослідження організації здоров'язбережувального виховного процесу в початкових школах Польщі зробили такі польські науковці: Б. Бік (B. Bik), М. Блакстер (M. Blaxter), Й. Кух (J. Kuch), Й. Опольський (J. Opolski), З. Сльонська (Z. Słofska), Л. Тоо (L. Too), А. Черська (A. Czerska), Р. Цешлінська (R. Cieślińska), Д. Цянцара (D. Cianciana),

З. Яворський (Z. Jaworski), Г. Ясінський (G. Jasiński) тощо. Формування в молодших школярів здорового способу життя висвітлили Л. Зажецький (L. Zarzecki), Й. Йончик (J. Jończyk), А. Кедзьорек (A. Kędziorek), А. Томчик (A. Tomczyk) та ін. Виховні та профілактичні стратегії збереження здоров'я молодших школярів відобразили такі дослідники, як М. Абрамек (M. Abramek), А. Вуйчицька (A. Wójcicka), С. Копчинський (S. Korczyński), М. ЛаговськаГавель (M. Lagowska-Gawel), М. Мацандер (D. Macander), К. Окуліч-Козарин (K. Okulicz-Kozaryn) та інші.

Результати аналізу науково-педагогічних джерел і вивчення специфіки діяльності польських шкіл щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів у процесі здійснення виховної роботи через залучення школярів до різних видів оздоровчої діяльності засвідчують, що польські педагогіки покладають на загальноосвітні школи реалізацію виховних функцій.

Порівняльно-історичний та хронологічний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми та визначені чинники (соціально-економічні, політично-правові та історичні зміни) дали змогу виокремити такі етапи в розвитку ЗЗВ молодших школярів у Польщі:

I етап (1950–1989 рр.) – пропагандистський – створення оздоровчих навчально-виховних закладів освіти, друк фізкультурно-пропагандистської, навчально-методичної літератури, підручників та видань, обговорення питань здорового способу життя учнів на конференціях різного рівня;

II етап (1990–2005 рр.) – стандартизаційний – прийняття низки здоров'яспрямувальних законів і стандартів для загальноосвітніх шкіл та підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, приєднання Польщі до Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю та вдосконалення системи освіти й виховання в Польщі;

III етап (2006–2013 рр.) – модернізаційний – ухвалення «Стратегії розвитку освіти до 2007–2013 рр.», уведення блоку «Виховання для здоров'я» в навчальну програму загальноосвітніх шкіл «Фізичне виховання» та його включення до змісту навчального плану підготовки майбутніх учителів початкової школи. «Здійснення низки шкільних реформ є свідченням суттєвої актуалізації потреби у створенні безпечного шкільного середовища та веденні молодшими школярами здорового способу життя як головного здоров'язбережувального чинника» [2, с. 112].

Входження переважної кількості польських шкіл до мережі «Шкіл сприяння здоров'ю» допомогло формуванню, збереженню та зміцненню здоров'я учнів, поширенню знань про здоровий спосіб життя; розвитку відповідальності за власну поведінку, за світ, живу й неживу природу; розробленню низки виховних і профілактичних програм, які реалізуються в школах, і проведенню здоров'язбережувальних заходів.

Найбільш ефективні методи виховання в Польщі: формування валеологічної свідомості особистості (бесіда, пояснення, дискусія, переконання, навіювання, приклад); формування досвіду здоров'язбережувальної поведінки (привчання, педагогічна вимога, громадська думка, довіра, створення виховних ситуацій, прогнозування); стимулювання оздоровчої діяльності (загартування, раціональне харчування, тренування, захоплення). Виокремлено основні форми ЗЗВ в початкових школах Польщі: індивідуальні (співбесіда, проблемне завдання, інформаційне читання); групові (гуртки, екскурсії, походи, години здоров'я, випуск тематичних стіннівок, інсценування); колективні (тижні здоров'я, спартакіади, ігри, змагання). Із метою популяризації збереження здоров'я та здорового способу життя серед молодших школярів у Польщі вчителі використовують такі засоби виховання, як слайди, схеми, кінофільми, перегляд й обговорення телевізійних програм здоров'язбережувального змісту.

Важливе значення для учнів молодшого шкільного віку, які ведуть нездоровий спосіб життя, має застосування терапевтично-виховних технологій: індивідуальної, групової, родинної та мультисистемної. Індивідуальна технологія спрямована на переконання весті здорового способу життя, передбачає роботу з однією дитиною. Групова технологія передбачає роботу з невеликою кількістю учнів, які мають однакові проблеми зі здоров'ям. Значну роль відіграє родинна терапевтично-виховна технологія, основою якої є налагодження контактів із членами сім'ї. Мультисистемна технологія сприяє дотриманню молодшими школярами правил безпечної поведінки, обмеженню контактів з однолітками, які мають шкідливі звички, покращенню адаптації дитини до школи та формуванню здорового способу життя.

#### Список використаних джерел

1. Кнодель Л. Освітня система в Польщі: традиції та сучасність [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/method/1016/> (дата звернення – 07 травня 2020 року)
2. Мордвінова І. Реформи освіти в Польщі / І. Мордвінова // Цілі та реформи освітніх реформ: українсько-польський діалог: зб. наук. праць за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф., (Київ, 15-16 трав. 2013 р.). – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – С. 110-115.
3. Мордвінова І. Перспективи використання прогресивних ідей польського досвіду в українських школах / І. Мордвінова // Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ. семінару, (Київ, 5 черв. 2014 р.). – Київ: Пед. думка, 2014. – С. 82-84.

#### ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ СПАДЩИНИ В. СУХОМЛІНСЬКОГО У ВИХОВАННІ ШАНОБЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Крупко О. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Сілкова Е. О., старший викладач кафедри математики та методики її викладання*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

В умовах духовної кризи українського суспільства спостерігається втрата гуманістичних орієнтирів людського буття, що негативно позначається на соціальній ситуації розвитку дітей і молоді. Відтак домінантою системою освіти має стати формування в особистості моральних орієнтирів, передусім любові та поваги до інших людей.

Сенситивним періодом для опанування норм і правил просоціальної поведінки є старший дошкільний вік. На цьому етапі відбувається інтенсивне становлення якісно нових утворень, дитина починає активно долучатися до

соціальної взаємодії. Основною потребою стає прагнення жити з людьми, що її оточують, спільним життям, входити з ними у безпосередній контакт, постійно перетинатися з проблемами дорослого світу. Як правило, діти швидко пробачають та забувають образи. Дошкільникам притаманна природна відкритість іншим людям, вони здатні до співчуття та емоційного відгуку на потреби навколишніх [2]. Таким чином, у старших дошкільників є всі психологічні передумови для систематичного і послідовного виховання шанобливого ставлення до оточуючих, але для цього необхідний цілеспрямований педагогічний вплив.

На важливість формування в дитинстві культури взаємин на основі щирості, доброзичливості, пошани до людей вказують класики педагогічної думки (Г. Ващенко, Б. Грінченко, Я. Коменський, А. Макаренко, І. Огієнко, Й. Песталоцці, Ф. Рабле, Ж.–Ж. Руссо, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші).

Вивченню різних аспектів проблеми виховання шанобливого ставлення дітей до навколишніх присвячені напрацювання дослідників І. Беха, В. Білоусової, О. Бодальова, М. Боришевського, Л. Виготського, О. Докукіної, О. Запорожця, В. Киричок, Я. Коломинського, Г. Костюка, В. М'ясищева, Т. Поніманської, В. Семиченко, С. Рубінштейна, К. Чорної та інших.

Науковці пов'язують виховання у дітей пошани до людей безпосередньо з розвитком емоційної спрямованості на них і ціннісного ставлення до себе як суб'єкта моральної поведінки. Воно зумовлюється особливостями та характером спілкування і взаємодії дітей з людьми. Дошкільникам властива емоційність, що породжує переживання щодо моральної ситуації загалом. Спочатку вони привчаються довіряти навколишнім, диференціюючи їх, у них виникає почуття обов'язку. Моральні почуття дітей обумовлюються вираженням їх бажань та емоційних станів. Пізніше вони починають проявляти прихильність, симпатію, співчуття тощо. На основі усвідомлення моральних норм у дошкільників формуються моральні якості – привітність, чуйність, довіра, щирість, справедливість, люб'язність тощо. Це відбувається через осягнення ними лише загальної тенденції: бути турботливим, чуйним, ввічливим. Згодом перетворюється в стійкі власні правила, що виявляються у спілкуванні та спільній діяльності.

У рамках нашого дослідження поняття «шанобливе ставлення до людей» розуміємо як вияв глибокої поваги, що ґрунтується на визнанні особистих заслуг, соціального статусу, моральних та індивідуальних чеснот чи якостей людини. Слід наголосити, що виховання в старших дошкільників шанобливого ставлення до людей, формування життєвих орієнтирів та еталонів культури поведінки є важливою складовою змісту роботи закладів дошкільної освіти.

Важливу роль у вирішенні цих завдань відіграє звернення до прогресивного досвіду педагогічної науки в напрямі виховання дітей на засадах загальнолюдських цінностей. Чільне місце в цьому доробку займає творча спадщина видатного українського педагога В. Сухомлинського, який теоретично обґрунтував необхідність та значущість виховання у дитини почуття поваги, доброзичливості, чуйності, доброти, турботливості, пошани, ввічливості до людей.

Мистецтво виховання, вважав Василь Олександрович, полягає в тому, щоб учити дітей бути відповідальними за свої вчинки, щоб почуття обов'язку перед іншими людьми керували їхніми бажаннями, поведінкою. Педагог учив своїх вихованців ставити себе на місце інших людей, співчувати їхнім радощам та невдачам, як своїм особистим: «Якщо дитині байдуже, що на серці в її товариша, друга, матері, батька, якщо дитина не вмє бачити в очах іншої людини, що в неї на серці, – вона ніколи не стане справжньою людиною» [1, с. 83].

Спрямувавши виховний вплив на розвиток внутрішнього світу дитини, її духовності, поглиблюючи почуття пошани, товариськості, любові, доброзичливого ставлення до людей, що її оточують, В. Сухомлинський утвердив природну цінність особистості, її право реалізувати свій потенціал, бути суб'єктом творення власного життя. Учений-гуманіст був переконаним, що освітній заклад може стати «життєдайним джерелом для дитини лише за умови наявності в ньому чотирьох культур: культу Вітчизни, культу людини, культу книги і культу рідного слова» [1, с. 204]. Його праці («Моя педагогічна система», «Могутній вихователь», «Найперший друг», «Серце віддаю дітям», «Павлівська середня школа», «Як виховати справжню людину», «Сто порад учителю», «Батьківська педагогіка») піднімають проблему ролі художньої літератури у вихованні особистості.

Отже, з огляду на те, що казки, оповідання видатного педагога сповнені зразками прояву необхідних морально-етичних якостей, чітких і зрозумілих старшим дошкільникам, вони слугують ефективним засобом для становлення моральної спрямованості особистості.

#### Список використаних джерел

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. / редкол.: О. Г. Дзевєрін (гол.), М. М. Грищенко, С. П. Заволока, Г. І. Сухомлинська та ін. Київ: Рад. шк., 1977. Т.3. 670 с.
2. Шаграєва О. А., Кошелева А. Д., Перегуда В. И. Детский практический психолог: программы и методические материалы : учеб. пособие / под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. Москва: Академия, 2001. 256 с.

#### АКТУАЛІЗАЦІЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ СПАДЩИНИ К. Д. УШИНСЬКОГО У СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Крючкова І. Ю., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*

*Малінівська Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Вітчизняна теорія та практика дошкільної освіти володіє ґрунтовною науковою спадщиною, збагаченою багатьма відомими вченими, і яка слугує основою професійної діяльності не одного покоління педагогів дошкільля. Безперечно, серед авторитетних класиків української дошкільної педагогіки видатний педагог К. Д. Ушинський – основоположник вітчизняної лінгводидактики. Своїми педагогічними ідеями вчений зробив неоціненний вклад у фонд знань про процес навчання та виховання підростаючого покоління. Послідовниками його педагогічних ідей стали П. А. Грабовський, М. М. Коцюбинський, Леся Українка, І. Я. Франко [2, с. 9; 4, с. 18].



Погляди К. Д. Ушинського на навчання і виховання дітей залишаються актуальними в сучасних умовах національної освіти, демократизації, гуманізації та модернізації національної системи національної освіти, педагогічна цінність яких полягає у визначенні цілей, завдань, головних принципів проєктування змісту, прийомів і методів організації лінгводидактичного процесу. Це неодноразово підкреслюють у своїх дослідженнях Т. О. Атрощенко, А. М. Богущ, Л. Д. Березівська, Н. В. Гавриш, Л. О. Калмикова, Н. В. Малиновська, В. А. Пікінер, О. В. Сухомлинська, Т. І. Шанскова [2, с. 9-10].

Метою дослідження було науково обґрунтувати шляхи і форми ефективного використання лінгводидактичної спадщини Костянтина Дмитровича Ушинського у сучасному закладі дошкільної освіти.

Дослідження проходило у два етапи, перший з яких був спрямований на вивчення стану використання лінгводидактичної спадщини К. Д. Ушинського в сучасному закладі дошкільної освіти. На другому етапі здійснювалася експериментальна перевірка ефективності запропонованих нами методичних підходів щодо актуалізації та реалізації лінгводидактичної спадщини К. Д. Ушинського на сучасному етапі розбудови національної освіти в Україні.

На констатувальному етапі експерименту було здійснено анкетування вихователів закладу дошкільної освіти, аналіз їхніх планів освітньої діяльності. З метою виявлення обізнаності з казками та оповіданнями К. Д. Ушинського було проведено опитування дітей.

За результатами анкетування педагогів дошкільного закладу, аналізу планів освітньо-виховної роботи та опитування дітей старшого дошкільного віку ми дійшли висновку, що в закладі дошкільної освіти не приділяється достатньої уваги лінгводидактичній спадщині К. Д. Ушинського, а саме відсутність спрямованої роботи по ознайомленню дошкільників з художніми творами та логічними вправами з розвитку граматичної правильності мовлення.

Формувальний етап експерименту передбачав озброєння вихователів закладу дошкільної освіти теоретичними знаннями концептуальних положень лінгводидактичної спадщини Костянтина Дмитровича Ушинського, вміннями, необхідними для ефективного організації процесу розвитку й навчання дітей рідної мови в закладі дошкільної освіти.

Цей етап дослідження започаткувало проведення тематичного методичного семінару для вихователів старших груп під назвою «Лінгводидактична спадщина К. Д. Ушинського в сучасному просторі дошкільної освіти». Педагоги під час лекції ознайомилися з творчою спадщиною К. Д. Ушинського, на практичних заняттях аналізували педагогічні праці вченого, його казки і оповідання для дітей, розробляли конспекти занять, які потім були використані в експериментальній роботі.

Було розроблено пам'ятку для вихователів «Життя та творчість К. Д. Ушинського», яка включає такі тематики: «Короткі відомості про життя К. Д. Ушинського», «Наукові праці К. Д. Ушинського», «Вибрані твори для дітей», «Прислів'я та приказки», «Лінгводидактичні методи і прийоми за К. Д. Ушинським».

Крім цього, було визначено теми які рекомендувались К. Д. Ушинським, підібрані до них казки та оповідання вченого [3, с. 53-55; 5, с. 7-8]. Так, до теми «Свійські тварини та птахи» пропонувались такі твори: «Котик і півник», «Козенята і вовк», «Півник із сім'єю». Тема «Пори року»: «Бджоли та муха», «Вітвічки старої Зими», «Чотири бажання». Тема «Люди. Взаємовідносини між людьми»: «Вкупі тісно, а нарізно скучно», «При сонечку тепло, при матері добре».

За тематичним принципом було дібрано також прислів'я, приказки, загадки як за «Рідним словом» К. Д. Ушинського, так і такі, що не входили до його підручника.

На цьому етапі дослідження з старшими дошкільниками було проведено серію тематичних занять, дидактичних ігор та вправ з формування граматичної правильності мовлення. Дітей ознайомили з особистістю К. Д. Ушинського та його творчою спадщиною.

Контрольний етап підтвердив ефективність роботи, спрямованої на ознайомлення дітей з особистістю та художньою спадщиною К. Д. Ушинського. Значно покращилися показники обізнаності дітей з фольклорними творами, казками та оповіданнями К. Д. Ушинського, рівні розвитку у них граматичних навичок.

У ході дослідження було визначено педагогічні умови актуалізації та реалізації лінгводидактичної спадщини К. Д. Ушинського: популяризація лінгводидактичних ідей К. Д. Ушинського; ґрунтовне вивчення методичного доробку вченого щодо навчання дітей рідної мови; впровадження у сучасну практику вправ для розвитку граматичних навичок у дітей, рекомендованих К. Д. Ушинським, адаптованих до сучасних вимог національної дошкільної освіти.

#### Список використаних джерел

1. Богущ А. М. Рідномовна концепція Костянтина Ушинського. *Дошкільне виховання*. 2014. № 3. С. 2-5.
2. Богущ А. М., Пікінер В. А. Педагогічна спадщина К. Д. Ушинського у вимірі сучасності. Київ : Слово, 2017. 344 с.
3. Богущ А. М. Становлення і розвиток української дошкільної лінгводидактики (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.): монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2019. 328 с.
4. Богущ А. М., Гавриш Н. В. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. 304 с.
5. Пікінер В. А. Ідеї К. Д. Ушинського щодо використання художніх текстів у роботі з дітьми. *Наука і освіта*. 2005. № 7-8. С. 207-208.

#### ПРОФЕСІЙНІ ЗАХВОРЮВАННЯ ВЧИТЕЛІВ

*Кубова В.В., здобувач вищої освіти*

*Гліничук Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри Загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

У житті кожної сучасної людини професійна діяльність відіграє особливу роль, адже більшу частину часу ми перебуваємо на робочому місці, а тому вона відбивається не лише на нашому характері, але й на нашому здоров'ї.

До професійних захворювань належать хвороби, що виникають внаслідок безпосередньої дії на людей виробничих шкідливих чинників, а також ті, що за певних виробничих умов розвиваються значно частіше, ніж звичайно.

Як відомо, професійне захворювання, яке виникає протягом незначного проміжку часу (зміни або доби) називається гострим, а те захворювання, яке виникає протягом більш тривалого часу – хронічним.

Розглядаючи професійні хвороби вчителів, насамперед, варто згадати про таке актуальне та важливе поняття, як стрес. Це велика проблема, з якою зіштовхуються вчителі. Вони відчувають постійне нервово напруження, у них відсутній чіткий робочий режим, спостерігається підвищена чутливість, вони бояться помилитися, тому через усе це в них можуть розвинутися стійке безсоння та депресія. Посилюють їх депресивний стан і тягар відповідальності, і постійні контакти з дітьми і батьками. Одним із наслідків тривалого професійного стресу є синдром емоційного вигорання. Його визначають як процес поступової втрати емоційної, фізичної енергії, що знаходить вияв у симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичної втоми, особистої відстороненості й негативному ставленню до роботи. Подібний стан несе передусім загрозу розвитку серйозних серцево-судинних захворювань та захворювань головного мозку (інфаркти, інсульти, гіпертонію).

Постійна необхідність говорити протягом кількох годин щодня спричиняє у багатьох вчителів хронічні захворювання горла і гортані, афонію, ларингіт, фарингіт.

Психогенні захворювання голосу виявляються порушенням вербальної комунікації внаслідок емоційних конфліктів. Психогенна афонія проявляється повною втратою голосу, зберігається лише шепітлива мова.

Поширеними причинами ларингіту та фарингіту серед вчителів є тривала комунікація на тлі температури навчальних приміщень, нижчої норми.

В результаті недостатньої рухової активності, одноманітної робочої пози м'язи та хребетні диски живляться недостатньо, тому для вчителів характерними є м'язові болі та остеохондроз, які супроводжуються цілою низкою неприємних симптомів. Найчастіше м'язова дистрофія виникає у філологів або у вчителів початкових класів. Вони тривалий час перевіряють зошити, сидючи на стільці декілька годин поспіль.

Варто знати, що у вчителів інформатики, які тривалий час працюють за комп'ютером, може розвинутися комп'ютерний зоровий синдром, який виявляється у погіршенні загального стану очей (сухості, почервонінні, хворобливій сльозотечі, дискомфорті), оскільки генетично очі людини не пристосовані для постійного розглядання близько розташованих предметів.

Не менш важливою проблемою вчителів є те, що вони значну частину робочого дня проводять стоячи. Це сприяє виникненню варикозного розширення вен, яке може перерости у тромбофлебіт. При цьому спостерігається набрякання нижніх кінцівок, їх стомленість, позбавитися якої не вдається, навіть якщо людина знаходиться в стані спокою.

Ще однією вагомою проблемою вчителів також є захворювання шлунково-кишкового тракту. Вони виникають у наслідок неправильного та нерегулярного харчування. Погане переживання призводять до виникнення таких захворювань як гастроезофагеальна рефлюксна хвороба, гастрит, холецистит, стеатогепатоз, панкреатит, ентероколіт. Як відомо, процес травлення надзвичайно складний, у ньому беруть участь багато органів, які виробляють необхідні ферменти, гормони. А діями всіх органів керують головний мозок, ендокринна та імунна системи. Саме від правильності та ефективності процесів травлення залежить постачання інших органів і систем необхідними поживними речовинами. Кожен етап важливий і необхідний, тому будь-яке порушення може позначитися на стані організму в цілому.

Можна зробити висновок, що здоров'я є необхідною умовою активної життєдіяльності, реалізації, розвитку творчого потенціалу вчителів. Воно впливає на здоров'я його учнів, а також на результати всього навчально-виховного процесу. Тому, якщо слідкувати за своїм професійним здоров'ям, це стане запорукою не лише гарного фізичного здоров'я та піднесеного емоційного стану, а позитивно впливатиме на процес трудової діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Борщенко В. В. Підготовка майбутніх учителів до профілактики виникнення синдрому «професійного вигорання» [Текст] / В. В. Борщенко // Молодий вчений. – 2016. – № 11. – С. 5-9.
2. Волкова О. Б. Синдром професійного вигорання: як зберегти психоемоційне здоров'я вчителя. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/psychology/38435/5](http://osvita.ua/school/lessons_summary/psychology/38435/5)
3. Гайдук Л. Професійні хвороби та шляхи їх профілактики / Л. Гайдук, І. Отвага // Охорона праці. – 2004. – № 11. – С. 36-38.
4. Зеркалов Д. В. Охорона праці в галузі: Загальні вимоги. Навчальний посібник. - К.: «Основа», 2011. - 551 с.

### **ВИКОРИСТАННЯ ДОДАТКУ GOOGLE CALENDAR В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Кулакевич Л. М., здобувач вищої освіти*

*Павлова Наталія Степанівна*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), підвищення якості та доступності освіти, висувають високі вимоги до особистості вчителя та організації освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Перед сучасними вчителями постає багато різноманітних педагогічних завдань, зокрема, планування навчального тижня, складання графіка консультацій та додаткових занять з учнями тощо. А також є необхідність спланувати підготовку до учнівських олімпіад, узгодивши з етапами її проведення; додатково поінформувати

школярів щодо виконання певних видів робіт; провести анонсування освітніх проєктів. Усе зазначене вище вимагає від учителя вміння ефективно організувати власний робочий час та залучати до такого виду діяльності учнів теж. Саме тому доречним є використання таких сучасних технологій, як «хмарні обчислення», які, підтримуючи традиційні форми навчання, є ефективним і гнучким способом задоволення потреб як тих, хто навчається, так і тих, хто своєю діяльністю забезпечує належне функціонування освітнього процесу у ЗЗСО. Як зазначають дослідники «технології «хмарних обчислень» вносять суттєві зміни у процес навчання будь-якої дисципліни, забезпечуючи оптимізацію збору, збереження, пошуку, опрацювання та представлення інформації, при цьому не потребуючи внесення змін до навчальних планів закладів загальної середньої освіти» [1, с. 338].

На сьогодні в мережі Інтернет існує достатня кількість хмарних сервісів, завдяки яким можна планувати освітній процес, слідкувати за навчальним часом та перерозподіляти його, вести облік професійної діяльності та навчально-пізнавальної діяльності учнів, а також нагадувати про термін виконання окремих видів робіт. Серед таких сервісів вчителі виокремлюють, зокрема, базові додатки Google, які мають широкі можливості для організації освітнього процесу та сприяють професійному розвитку педагогів, підвищуючи їхню інформаційно-комунікаційну та цифрову компетентності. Одним із таких сервісних додатків Google, який на думку вчителів є зручним інструментом в плануванні та організації освітнього процесу, управлінні процесом та комунікації між його учасниками є Google Calendar. Цей web-застосунок дозволяє здійснювати синхронізацію подій на всіх пристроях (комп'ютерах, планшетах, смартфонах та інших гаджетах), сповіщати про події, які повинні відбутися у різних форматах (спливаюче повідомлення, sms-повідомлення або лист на e-mail) та сортувати заходи за датами проведення або іншою пріоритетністю, публікувати зустрічі з електронної пошти, що значно полегшує та модернізує професійну діяльність вчителя.

Характеризуючи використання додатку Google Calendar в освітньому процесі ЗЗСО слід зауважити, що цей web-застосунок має низку переваг. Так, для використання даного сервісу не потрібно встановлювати додаткове програмне забезпечення на власний ПК, оскільки робота з Google Calendar здійснюється у вікні браузера через web-інтерфейс [4, с. 119]. Така опція дозволяє вчителю та учням користуватися спільним календарем за допомогою будь-яких наявних у них технічних засобів, які підтримують браузер Google Chrome. Наступним важливим чинником у використанні Google Calendar є доступність до різнотипних даних. Вся інформація, внесена до Google Calendar зберігається на централізованому сервері Google, що в свою чергу дозволяє отримати до неї доступ в будь-який час, в будь-якому місці та з будь-якого ПК чи мобільного пристрою, підключеного до Інтернету. Водночас слід зауважити, що інформація, яка міститься в Google Calendar є надійно захищеною. Користувач, який працює з Google Calendar самостійно обирає відомості, які необхідно приховати, а які мають бути загальнодоступними. Саме загальнодоступність та можливість спільного використання Google Calendar є однією з ключових переваг даного додатку, оскільки дозволяє зробити видимим календар для певного кола користувачів. Користуючись даним додатком вчитель може розробити декілька професійних календарів з різним доступом. Так, для успішної роботи з учнівським колективом вчитель матиме спільний з учнями календар, в якому, наприклад, буде вміщена організаційна інформація щодо певного предмету. Спільно з учнями та колегами вчитель може розробити календар «Тиждень інформатики в школі», який міститиме інформацію про заходи, що будуть відбуватися в ЗЗСО протягом тижня (Рис.1).



**Рис. 1. Тиждень інформатики в школі у Google Calendar**

Як показує практика, зручною є і така функція Google Calendar, як щоденні оповіщення про проведення певної події, нагадування про її початок, а в разі потреби – про закінчення. При цьому, можливість обговорити події онлайн чи офлайн режимах, дозволяє учням спільно з вчителем визначити її значимість та актуальність, а також деталізувати чи узагальнити план її проведення.

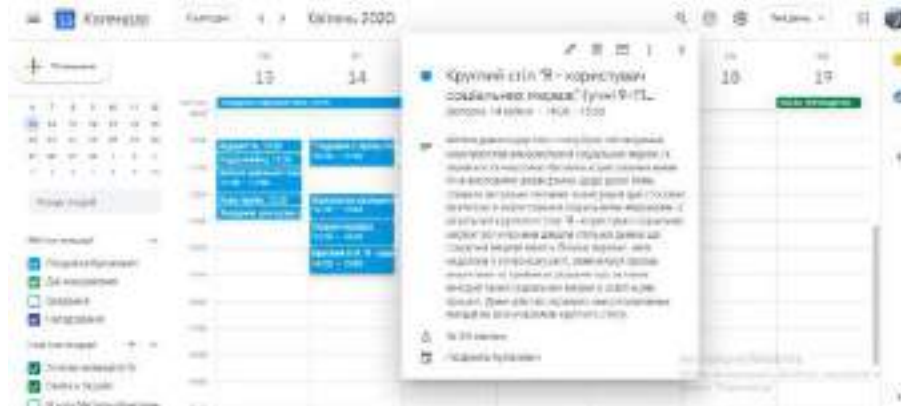
Також даний сервіс дозволяє налаштувати нагадування для кожного календаря за допомогою мобільного телефону та встановлювати різні типи нагадувань окремо для кожного заходу. Важливою опцією Google Calendar є також те, що за потреби можна тимчасово приховати й знову показати події з тих календарів, інформація з яких не є актуальною у даний момент часу.

У випадку непередбачуваної ситуації будь-хто з користувачів даного календаря має можливість повідомити про це інших учасників, що в свою чергу дозволить відтермінувати певну подію, або скасувати її. Будучи класним керівником, вчитель може розробити спільний календар з батьками учнівського колективу та наповнити його відповідними подіями на різний термін співпраці місяць, семестр, рік стратегію співпраці з можливістю внесення коректив у планування. Разом з тим, будь-який педагог користуючись додатком Google Calendar повинен мати календар з обмеженим доступом і який буде містити інформацію про розклад уроків та вебінарів вчителя,

планування роботи гуртків, методичної роботи тощо, а у роботі класного керівника такий календар буде стосуватися індивідуальної роботи з учнями та батьками.

Як показала сьогоднішня ситуація, в умовах карантину уміння вчителів та учнів організувати навчання з використанням Google Calendar сприяють ефективній та якісній комунікації між усіма учасниками освітнього процесу. Так, здобувачі освіти під керівництвом вчителів розробляли індивідуальні навчальні плани, створювали у середовищі даного додатка власний розклад уроків, налагоджували комунікацію з однокласниками та співпрацю з педагогом.

Окремо слід охарактеризувати таку можливість Google Calendar, як опис події (Рис.2). Завдяки цій функції учень, який був відсутній на занятті, але є спільно з учнівським колективом користувачем даного додатку, має можливість опрацювати опис цього заходу. Також здійснюючи опис всіх подій, вчитель зможе за потребою підвести підсумки власної педагогічної діяльності на основі її аналізу, розробити план саморозвитку та самовдосконалення.



**Рис. 2. Опис події в Google Calendar**

Окрему увагу слід звернути на роботу учнів з Google Calendar, який для них одночасно є засобом навчання та об'єктом вивчення. Треба розуміти, що в процесі навчання учень повинен бачити практичне значення отриманих знань і вмінь та можливість їх застосування на практиці, оскільки в іншому випадку в нього може зникнути інтерес і з'явитися негативне ставлення до навчання [5, с. 120]. Тому для опанування роботи із сервісом Google Calendar та подальшим застосуванням цього додатку слід пропонувати учням практичні завдання, які б сприяли набуттю навичок створення та налаштування реальних електронних календарів, їх представлення перед аудиторією як власних проєктів. Доцільно такі завдання ускладнювати, пропонуючи учням організувати не тільки власний розклад уроків але й різні масові заходи, обговорювати їх, відтермінувати або прискорювати їх, описувати та визначати важливість тощо.

Впроваджуючи додаток Google Calendar в освітній процес вчитель насамперед повинен розуміти та досліджувати переваги та недоліки використання даного додатку у педагогічній практиці.

Найскладнішим є питання наявності у сучасних комп'ютерів, програмного забезпечення, технічної підтримки працездатності інформаційних продуктів, а також забезпечення вибіркового авторизованого доступу педагогів та учнів до конкретних мережевих ресурсів [1, с. 338]. Крім цього, не всі учні мають власні гаджети, швидкісний Інтернет та вміють доцільно й обґрунтовано користуватися «хмарними сервісами». Ці, а також низка інших недоліків зменшують кількість вчителів та учнів які ефективно масштабно застосовують Google Calendar в освітньому процесі.

Таким чином, з'ясовано, що використання додатку Google Calendar в освітньому процесі допомагає управлінській діяльності відіграючи роль інструмента для стратегічного планування, ефективного контролю, аналізу результатів навчання, стимулювання педагогів та учнів до інновацій на різних рівнях діяльності. Також завдяки Google Calendar створюється середовище професійного спілкування, самореалізації та саморозвитку вчителів та учнів.

#### **Список використаних джерел**

1. Гладкова В. М., Панченко А. Г., Панченко Г. В. Використання сервісів Google в управлінні закладом середньої освіти. Відкрите сучасне середовище сучасного університету. №3. 2017. С.337-344.
2. Олійник Л. М. Застосування базових сервісів Google у системі післядипломної педагогічної освіти. Інформаційні технології в освіті. 2015. № 22. С. 93-102.
3. Проценко Г. Хмарні обчислення та інформаційний простір сучасної школи // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. 2012. № 5. С. 33–41.
4. Хміль Н. А. Формування в майбутніх учителів навичок використання хмарного сервісу GoogleCalendar у професійній діяльності. Фізико-математична освіта. № 4 (14). 2017. С. 118-123.

#### **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФІНЛЯНДІЇ**

*Курадовець Оксана Василівна, здобувачка вищої освіти*

**Петренко О. Б., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики виховання Рівненський державний гуманітарний університет**

Проблема професійного розвитку вчителів в процесі їх професійної підготовки – складне і багатогранне завдання, що вимагає глибокого теоретичного осмислення. Практика останніх років показує чітку еволюцію професії вчителя. Для того щоб відповідати змінам, що відбуваються у сфері освіти, вчитель повинен перейти зі статусу виконавця в статус професіонала. У педагогічній літературі педагогів Фінляндії професіоналізм педагога –

поняття, що означає професійний статус і престиж, який відноситься до обов'язків викладачів управляти і розвивати їх власні знання.

Здобути педагогічну освіту у Фінляндії досить складно, оскільки конкурс на педагогічний факультет в університетах приблизно десять чоловік на одне місце. Вступні іспити проходять з надзвичайною селективною системою відбору. Перше – тестування претендентів на національному рівні, що має назву «матрикуляційний іспит» оцінювання загального інтелектуального рівня учнів після закінчення середньої школи, що передбачене державним стандартом, і досягли рівня зрілості, який відповідає меті середньої освіти. Складання матрикуляційного іспиту передбачає продовження навчання на університетському рівні. Крім того, учні повинні скласти ще декілька додаткових тестів, щоб отримати матрикуляційний диплом [4].

Друге – «університетські тести», тобто перевірка загальної академічної компетентності та грамотності, співбесіда (перевірка придатності до викладацької професії та групова робота, що дозволяє оцінити комунікативні навички, стиль міжособистісної взаємодії) здійснюється університетами. Третє – тестування на місці майбутньої роботи, яке здійснюється безпосередньо роботодавцями.

Мотивація абітурієнта, його знання в цій галузі, та вміння ними користуватися визначає придатність до педагогічної роботи [4].

Провідними педагогами Фінляндії виділяються такі компоненти професійної підготовки майбутнього сучасного вчителя початкової школи:

- отримання спеціальних педагогічних знань;
- формування морально-естетичного ідеалу як критерію оцінки навколишнього світу і себе в ньому в єдності з природним середовищем, з потребами самовдосконалення;
- формування цілісної особистості в процесі навчання;
- гуманістична спрямованість освіти;
- перегляд змісту, форм і методів професійної підготовки;
- розробка нових технологій професійної підготовки, що відображають рівень, досягнутий сучасними науками, індивідуалізацію та передовий досвід.

Першим етапом до педагогічної кар'єри є здобуття ступеня бакалавра (180 ECTS-кредитів), другим – ступінь магістра при наборі 120 ECTS-кредитів. Особливість здобуття фінської педагогічної освіти полягає в тому, що до викладання в школах допускаються тільки студенти, які отримали магістерський ступінь. Цей освітньо-кваліфікаційний рівень передбачає обов'язкову здачу наступних курсів з комунікативної компетентності, технології освіти, педагогіки і психології, основної предметної спеціалізації, додаткової предметної спеціалізації та курсів за вибором. Студенти проходять базові курси дисциплін, проміжні та курси з профільною спеціальністю, що в сумі становить 120 ECTS-кредитів, а також курси з додатковою спеціальністю – 60 ECTS-кредитів. Повна ступінь із загальною сумою 300 ECTS-кредитів досягається через п'ять років [4].

Загальне навчання (основні предмети). Основним для майбутніх учителів початкової школи є систематичне навчання, акцентуючи увагу на викладанні, дослідженні та дидактиці. Зв'язок теорії та практики необхідний на всіх рівнях навчання [6].

У фінській академічній навчальній програмі кожна спеціальність або дисципліна складається з трьох рівнів:

- загальне навчання (Basic Studies);
- проміжне навчання (Intermediate Studies);
- поглиблене навчання (Advanced Studies) [5].

Проаналізуємо кожен із трьох рівнів. *Загальне навчання (Basic Studies)*. Головними курсами на цьому рівні є філософія освіти, педагогічна психологія, соціологія освіти, а також основи процесу навчання (дидактика). Курси інформаційних і комунікаційних технологій, також виносяться як важливі до вивчення. Курси складаються з лекцій, обговорення в малих групах, а також рекомендованої літератури за фахом. В кінці кожного курсу проводиться іспит, що дозволяє оцінити результати навчання. [4].

*Проміжне навчання (Intermediate Studies)*. На цьому рівні студенти поглиблюють свої знання з основ дидактики. Головні курси зосереджують увагу на теоретичних аспектах навчання, професійному розвитку, оцінці навчання та психологічній оцінці учнів. Модулі складаються з подальшого вивчення методів дослідження, включаючи курс з вивчення поглибленої статистики з використанням якісних та кількісних методів дослідження. [4].

*Поглиблене навчання (Advanced Studies)* складається з трьох етапів: навчального проекту, фахового іспиту з літератури передових фахівців та практичного навчання. Незважаючи на те, що проміжне та поглиблене навчання розділені та з'являються в різних частинах програми навчання, вони можуть проходити паралельно в період практики. Навчальний проект покликаний поглибити та інтегрувати практичні і теоретичні аспекти програми. Проект передбачає дослідження для написання незалежної наукової доповіді (приблизно 80-120 сторінок) – це тема дипломної роботи магістра. Студенти пишуть есе про завершеність роботи (maturity essay) на тему магістерського дослідження. Таке дипломне дослідження та есе оцінюються за семибальною шкалою. Магістерська робота пишеться індивідуально, проте, збір та аналіз даних, пошук літератури може бути проведеним в парах або у групах. Майбутні вчителі обирають теми дослідження вільно, відповідно своїх інтересів. Більша частина тем обирається з проблем в школі, навчання учнів, роботи вчителя, шкільного планування курикулуму, і т.д. Деякі студенти можуть приєднатися до науково-дослідних проєктів, що розробляються їхніми кафедрами. Хоча більшість вибирають тему спираючись на особистий досвід в практиці викладання і діють незалежно, але в тісному контакті зі своїми керівниками. Написавши дипломну роботу для здобуття магістерського ступеня, пройшовши іспити та накопичивши 300 ECTS-кредитів, студент досягає відповідного рівня кваліфікації, що необхідний для подальшого навчання в докторантурі [4].

Фінські вчені та дослідники прийшли до висновку, щоб реалізувати завдання, що ставиться національною фінською програмою у підготовці майбутніх учителів та виконувати її на високому професійному рівні, потрібно

аби сучасний вчитель початкових класів володів певними компетентностями, які зазначені у положенні про педагогічну Фінської національної ради з освіти:

Предметна компетентність (Field Competence) характеризується професійними знаннями та вмінням і здатністю їх реалізувати. В основі предметної компетентності полягає професійна придатність, що являє собою сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності [1; 2; 3].

Дослідницька компетентність (Research Competence) є важливою для вчителів, які стежать за розвитком подій в своїй галузі і розвивають себе на основі нових розробок. Дослідницька компетентність сприяє покращенню всіх компетентностей вчителя, а також підтримує науково-дослідну педагогічну освіту, що представляє собою новий підхід у педагогічній освіті[2].

Курікулярна компетентність (Curriculum Competence) вчителя охоплює знання та вміння в розробці навчальних планів, навчальних програм, елементів розробки навчальних програм, моделі навчальних планів, розробки підходів програми розвитку, розробки процес відбору та організації змісту навчання, планування навчання та умови тестування і підготовки досліджень з розробки навчальних програм. Курікулярна компетентність пов'язана з розумінням програми плану викладання та навчання [1].

Компетентність безперервного навчання (Lifelong Learning Competence) включає можливість навчаючи-вчитися для професійного розвитку. Компетентність безперервного навчання відноситься до відповідальності вчителів за своє навчання і розвиток навичок безперервного навчання учнів [2; 3].

Емоційна компетентність (Emotional Competence) включає особисті якості вчителя: доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексію, людяність, моральні цінності, переконання, погляди, тривоги, мотивацію, емпатію та ін. Саме ця компетентність сприяє кращому розумінню учня, його потреб та виявити певні здібності у навчанні [2].

Соціальна компетентність (Social Competence) передбачає наявність комунікаційних і інтеграційних здібностей, уміння підтримувати відносини, впливати, домагатися свого, правильно сприймати та інтерпретувати чужі думки, висловлювати до них відношення, вести бесіди і т.д.[2; 3].

Комунікативна компетентність (Communication Competence) розглядається як готовність вчителя встановлювати і підтримувати необхідні контакти з учнями; сукупність знань, умінь і навичок у галузі вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття і відображення дійсності в різних ситуаціях спілкування; конгломерат знань, мовних і немовних умінь і навичок спілкування, які передбачаються в ході природної соціалізації, навчання, виховання та оцінки [1].

Інформаційно – комунікаційна компетентність (Information and Communication Technologies - ICT Competence) є сукупністю знань та умінь, що формуються в процесі навчання та самонавчання інформаційним технологіям, а також здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційних технологій. [1].

Інтелектуальна компетентність (Intellectual Competence) виражається у здатності до аналітичного мислення і здійснення комплексного підходу до виконання своїх обов'язків.

Ситуативна компетентність (Situational Competence) означає уміння діяти відповідно до ситуації, здатність вирішити певну проблему, що виникла в ході навчального процесу [2].

Часова компетентність (Time Competence) відображає уміння раціонально планувати і використовувати робочий час. Така компетентність містить адекватну оцінку витрат часу («почуття часу»), уміння конструювати програму досягнення мети в часовому континуумі, правильно визначати витрати часу, що дуже важливо для сучасного вчителя [2].

З огляду на зазначене можна стверджувати, що під сучасною професійною компетентністю педагога слід розуміти таку пошукову діяльність учителя, коли на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості. Саме компетентність учителя фіксує суспільно визнаний комплекс повного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким педагог здатний здійснювати складні багато функціональні, багато предметні, культуро-доцільні види діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Білоус О. В. Розвиток Ік-Компетентності Вчителів Початкової Школи В Країнах Європи // [Електронний ресурс]. URL: [project.zu.edu.ua/.../Білоус%20О\\_66\\_1386624](http://project.zu.edu.ua/.../Білоус%20О_66_1386624)
2. Котун К. В. Розвиток компетентності як важлива складова професійної підготовки педагогічного персоналу Фінляндії. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2012. № 1. С. 116–122.
3. Международный информационно-методический семинар «Предпосылки мирового лидерства и конкурентные преимущества национальных систем образования» Финляндия (г.Хельсинки, г.Турку, г.Тампере) // [Електронний ресурс]. URL: <http://teacher-karelia.narod.ru/turku.htm>
4. Hansen S-E. Teacher Education in Finland – updating the 1996 SIGMA report. *TNTEE Publications*. 1999. Vol.2, № 2. P. 103–107.
5. Finnish National Board of Education (2010) // [Електронний ресурс]. URL: <http://www.oph.fi/english>
6. Kalliola, S., & Nakari, R. Renewing occupational cultures — Bridging boundaries in learning spaces. *International Journal of Educational Research*. 2007 № 46(3-4). P. 190–203.

#### ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*Куцмус В. О., здобувач ступеня вищої освіти «магістр»*

**Гринькова Надія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент**  
*Рівненський державний гуманітарний університет*

На сьогодні актуальним залишається питання формування культури спілкування учнів початкової школи, адже це основа, яка забезпечує входження дітей у суспільство, полегшує умови спілкування з оточенням. Педагогам у процесі формування культури спілкування варто враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів молодшого шкільного віку, адже це забезпечить високу ефективність цього процесу.

Щоб стосунки з людьми були корисними та приємними, треба вчитися спілкуватися. А починати це робити слід з молодшого шкільного віку. Ідучи у перший клас, діти вперше потрапляють у велике соціальне середовище, стають його невід'ємною частиною, де культура спілкування є частиною культури поведінки людини у суспільстві [2].

Цю проблему розглядали та досліджували її окремі аспекти такі науковці, як І. Бех, Я. Коломинський, О. Корніяка, О. Матвієнко, В. Мухіна, А. Мудрик. Вони вважали, що молодший шкільний вік є сприятливим періодом для формування основ культури спілкування. Адже у цьому віці діти як ніколи довірливі, податливі, схильні до наслідування.

У зв'язку з цим наприкінці ХХ – початку ХХІ століття опубліковано чимало наукових праць, присвячених культурі спілкування (Л. Дурандіна, Л. Лідак, І. Мачуська, М. Обозов, Б. Паригін, Г. Потиліко, О. Савруцька, Т. Чмут, О. Яницька).

Питання виховання культури спілкування учнів молодшого шкільного віку висвітлені в державних нормативно-правових документах, таких як: Закон України «Про освіту» [7], Концепція «Нова українська школа» [4], Державний стандарт початкової школи [3] та інших.

Молодший шкільний вік, як жоден інший етап онтогенезу людини, багатий ресурсами, які слід вчасно виявити, підтримати і розвинути. Учнів початкової школи вирізняє особлива пластичність та вразливість, готовність сприймати і наслідувати, довіра до вчителя, природна допитливість та емоційність [6].

За твердженням І. Беха діти молодшого шкільного віку поступово опановують своєю поведінкою, починаючи стриманіше виражати свої емоції – невдоволення, роздратованість, заздрість, коли перебувають у класному колективі, оскільки нестриманість у вияві почуттів одразу викликає зауваження, піддається обговоренню й осуду. Опановуючи здатністю володіти своїми почуттями, школяр проявляє свій гнів не стільки в моторній формі (у бійці), скільки у словесній (осуд, сварка); з'являються нові відтінки у вираженні почуттів (іронія, насмішка, сумнів). У дітей молодшого шкільного віку розвиваються вищі почуття – естетичні, соціальні. Особливу роль відіграє формування моральних почуттів: почуття товариськості, відповідальності за клас, співчуття до горя навколишніх людей, занепокоєння через несправедливість тощо. При цьому формуються такі почуття внаслідок конкретних впливів, спостереженого вчинку, враження від слів учителя. Важливо пам'ятати, що коли дитина дізнається про норми поведінки, то слова вихователя він сприймає лише тоді, коли вони емоційно його зачіпають, коли він безпосередньо відчуває необхідність чинити так, а не інакше [1].

Виховання учнів молодого шкільного віку здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності як провідної шляхом внесення ціннісних складових у зміст навчальних предметів, відведення належного місця «спільно діючій діяльності» як на уроках, так і в позаурочний час; гуманізації взаємин у системах «учитель – учень», «учень – учень»; використання вчителем демократичного стилю спілкування з учнями; створення умов для творчої самореалізації кожної особистості [8].

Домінуюча спрямованість учня початкової школи яскраво проявляється в його проблемах і мотивах. У нього потреба в ігровій діяльності, в рухах, у зовнішніх враженнях. З'являються і нові потреби: точно виконати вимогу вчителя, успішно опанувати новими знаннями, навичками, вміннями, потреба бути кращим, улюбленим учнем, потреба в постійному спілкуванні з вчителем, ровесниками, прагнення виконувати будь-яку громадську роботу та багато інших [8].

Таким чином, у дітей в цей період формуються ідеали, наслідуючи яких, вони будують свою поведінку, проявляють інтерес до норм поведінки дорослих, їх взаємовідносин. Але в них існує великий розрив між прагненням до високих моральних ідеалів і їх повсякденною поведінкою. Вони ще не вміють володіти собою: діють по лінії найменшого опору (перемагає сильніше бажання) [8].

Для того, щоб формувати основи культури спілкування учнів молодшого шкільного віку вчителю слід приділяти час та увагу даній проблемі. Для цього вчителям варто проводити:

- факультативи з основ культури техніки мовлення;
- гуртки з основ культури спілкування;
- театральні гуртки;
- різних концертів;
- лекції для дітей і для батьків;
- батьківські зборів;
- літературні вечори;
- створення газет, журналів;
- прояв культури спілкування дітей у рамках психолого-педагогічного моніторингу;
- ділові ігри та вправи для дітей з нахилом на розвиток їхньої культури спілкування;
- організацію колективного дозвілля, яке буде пов'язане із комунікативною діяльністю;
- колективне читання творів [6].

Крім того, важливим та необхідним є використання інтерактивних методів виховання, які передбачають організацію освітнього процесу на основі діалогічного та компетентнісного підходів із врахуванням особистісно орієнтованої технології, про що акцентовано в Концепції «Нова українська

школа [5]. До таких активних методів належать: мозкова атака, думки вголос, інформаційні хвилинки, акваріум, снігова куля, мотиваційні ігри, творчі розповіді, пошук спільних ідей, встановлення правил тощо. Використання цих методів сприяє формуванню комунікативних навичок та вмій в учнів, а також є потужним стимулом до становлення культури спілкування, адже, діти дотримуються відповідних правил при обговоренні в групах, висловленні власних міркувань, вчать слухати інших, не перебивати. Крім того, з метою ефективної організації освітнього процесу у контексті формування культури спілкування учнів молодшого шкільного віку необхідно звернути увагу на підготовку самих педагогів, адже застосування нестандартних форм, методів та засобів вимагає спеціальної підготовки та наявності бажання вчителів початкової школи.

Отже, культура спілкування є важливою характеристикою вихованості учнів молодшого шкільного віку, під змістом якої розуміємо складне морально-психологічне утворення, яке поєднує такі важливі характеристики особистості, як культура спілкування з навколишніми людьми, культура зовнішності та культура організації повсякденного життя і побуту. Виховання у школярів ввічливості й тактовності як стійких рис особистості, ознайомлення їх із соціально утвердженими нормами поведінки в різних ситуаціях суспільного та особистого життя, вироблення звички дотримання цих норм є конкретними завданнями формування культури спілкування.

#### Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: Букрек, 2018. 296 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: 2-ге видання. Київ: Центр навчальної літератури, 2018. 384 с.
3. Державний стандарт початкової освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. URL: <https://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>
4. Концепція «Нова українська школа»: затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
5. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2017. 128 с.
6. Пашенко М. І., Красноштан І. В. Педагогіка: навч. посібник рекомендовано МОН України. Київ: Центр навчальної літератури, 2019. 228с.
7. Про освіту: Закон України від 05.10.2017 №2145-VIII. URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/>
8. Теслюк В. М., Ковальчук Т. І. Технології соціально-педагогічної діяльності. Київ: Ліра, 2018. 360с.

### КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ОСНОВ ЕЛЕКТРОБЕЗПЕКИ МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ ДЕРЕВООБРОБНОЇ ГАЛУЗІ

*Лагодюк П.С., здобувач вищої освіти*

*Тимошук О.С., кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Електробезпека є однією із найважливіших галузей знань, володіти основами якої повинні усі кваліфіковані робітники. Поясненням такої думки є той факт, що електрифіковане обладнання постійно оточує їх у процесі виконання професійних обов'язків, що як наслідок розширює коло виникнення шкідливих та небезпечних виробничих чинників. Особливо небезпечним, з точки зору ураження електричним струмом, є деревообробне виробництво, особливостями якого є використання значної кількості деревообробного устаткування та інструменту, що живиться електричним струмом.

У стандарті професійної освіти «7422 Столяр» зазначено, що майбутній фахівець деревообробного виробництва повинен знати «основні законодавчі акти з охорони праці; права працівників з охорони праці на підприємстві; положення колективного договору щодо охорони праці; правила галузевої безпеки; основи електробезпеки»[1, с.7]. Натомість вивчення електробезпеки при підготовці майбутніх столярів здійснюється у процесі вивчення предмета «Охорона праці», аудиторна кількість навчальних годин на яку складає 30 годин [1, с.5]. За таких умов очевидною постає проблема щодо недостатньої кількості часу на вивчення електробезпеки й відсутності обґрунтування змісту та сутності компетентності з основ електробезпеки майбутнього столяра (фахівця деревообробної галузі).

Поняття компетентності у педагогічній науці є відносно новим й досліджувалося багатьма вченими у різні часи й у різних країнах. Так з'ясувавши змісту компетентності займалися

Н. Бібік, Ф. Вейнерт, С. Вітвицька, Ж. Делор, О. Дубасенок, Р. Кеган, Дж. Консант, У. Мозер, Т. Оатс, Ж. Перре, Дж. Равен, Д. Райхен, Н. Сидорчук, Ю. Татур, А. Хугорський, Ф. Шаріпов, С. Шишов та інші. Аналіз багатьох наукових праць засвідчив, що компетентність – це «інтегрована здатність особистості, яка об'єднує знання, досвід, цінності і ставлення, які особа може цілісно реалізуватися на практиці»[2,3,4].

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо компетентність з основ електробезпеки як «інтегровану здатність майбутнього столяра, яка об'єднує спеціальні знання та досвід з електробезпеки й професійне ставлення, які він може цілісно використовувати у професійній діяльності». Велика кількість дослідників для оцінки певної предметної компетентності розглядає її як певну здатність вирішувати професійні завдання. Здатність



кваліфікованого робітника оцінюється шляхом її відповідності певним критеріям, які у свою чергу характеризуються певними показниками (знаннями, уміннями та навичками).

Основними детермінантами обґрунтування критеріїв сформованості компетентності з основ електробезпеки є особливості діяльності столяра та змістові складові дефініції «компетентність» (знання, досвід, переконання, діяльність, тощо). Тому критерії компетентності з основ електробезпеки повинні уособлювати такі особливості його діяльності як: мотиваційну, діяльнісну, когнітивну та рефлексивну. З огляду на вище зазначене, коротко опишемо критерії сформованості компетентності з основ електробезпеки майбутніх столярів:

1. **Мотиваційний** – уособлює професійні мотиви і наміри майбутнього столяра щодо дотримання електробезпеки на робочому місці, усвідомлення значення небезпеки електричного струму та наслідків його ураження, прагнення до досягнення максимального рівня електробезпеки в умовах приміщення деревообробного підприємства.
2. **Когнітивний** – охоплює систему знань про основні електротехнічні одиниці та явища, репрезентує рівень засвоєння спеціальних знань з фізики, трудового навчання, електробезпеки, охорони праці, хімії, біології.
3. **Діяльнісний** – окреслює коло здатності використовувати майбутнім столяром отриманих знань у професійно-технічній діяльності.
4. **Рефлексивний** – охарактеризовує здатності майбутнього столяра до критичної оцінки своєї діяльності, урахуванні досвіду вчинення особистих та помилок колег з метою підвищення рівня електробезпеки на робочому місці.

Кожен із визначених критеріїв оцінюється шляхом урахування певного кола показників, які детермінують ступінь прояву кожного критерію. Урахування кожного із показників, а саме об'єднання їх як інтегральної складової дозволять диференціювати компетентність з основ електробезпеки за певним рівнем. Ми вважаємо, що доцільною шкалою розподілу за рівнями сформованості компетентності з основ електробезпеки майбутніх столярів потрібно обирати притаманну шкалу оцінювання закладам професійної освіти. Тому сформованість рівня компетентності з основ електробезпеки ми будемо диференціювати за такими рівнями: **початковий, середній, достатній та творчий**.

Отож у результаті нашого дослідження нами визначені критерії та рівні сформованості компетентності з основ електробезпеки майбутніх столярів, що дозволить нам здійснювати її експериментальне діагностування.

#### Список використаних джерел:

1. Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти. 7422 - Столяр [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/derzhavni-standarti-navchalni-plani-ta-programi/zatverdzeni-standarti-profesijno-tehnichnoi-osviti-2017>. Головань М. С. Компетентність та компетентність: порівняльний аналіз понять / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 8 (18). – С. 224 – 234.
2. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах : теорія та практика : монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.

## ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ ТА В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

*Левчук Анастасія Романівна, здобувач вищої освіти*

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

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Однією з важливих проблем сьогодення є кризова екологічна ситуація в цілому світі і в нашій країні зокрема. У Концепції екологічної освіти України вказується, що важливим елементом у розв'язанні глобальних екологічних проблем повинна стати «підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства й природи» [4]. Саме тому подолання проблеми екологічної необізнаності людства – одна з передових цілей сучасної освіти.

Наше суспільство потребує компетентну особистість, яка на основі критичного мислення, усвідомленості, відповідальності буде лише вміти визначати екологічні проблеми, знаходити раціональні способи їх розв'язання, а й бути готовою до попередження виникнення таких проблем. Екологічне виховання повинне бути провідною складовою освітнього процесу, а не окремим її аспектом. Вивчення предмета біологія є важливим елементом з формування екологічної культури старшокласників, адже його зміст екологічно спрямований.

Витоки формування екологічної культури та загалом екологізації освітнього середовища були закладені в працях Г. Ващенко, І. Песталоцці, Ж. Руссо, В. Сухомлинського, К. Ушинського С. Шацького та ін., які зазначали важливу роль природи у формуванні особистості учня та підкреслювали значення гармонійної взаємодії людини та природи. Проблеми з формування екологічної культури особистості осмислювалися були предметом вивчення таких вчених, як В. Андрущенко, В. Борейко, В. Деркач, В. Логвиненко, М. Кисельов, Б. Коммонер, О. Салтовський, А. Толстоухов, Л. Юрченко та ін. Формування свідомості особистості крізь призму екології було предметом вивчення С. Дерябо, В. Панова, Г. Тарасенко, В. Ясвіна. Екологічну освіту та виховання у навчанні біології досліджували Н. Грицай, Г. Глухова, О. Грошовенко, Н. Єфименко, М. Колесник, Л. Курняк, І. Сяська, В. Танська. Характеристику форм та методів екологічного виховання знаходимо у працях О. Захлебного, Н. Городецької, Н. Добрецової, А. Миронова, А. Меремінського, А. Курія, Н. Пустовіт, Т. Руснак та ін.

Поняття «екологічна культура», запропоноване В. Логвиненко, на нашу думку, є найбільш доцільним: «Екологічна культура – це своєрідний «кодекс поведінки», а за змістом – сукупність знань, норм, стереотипів і «правил поведінки» людини в навколишньому середовищі», довілля [3]. Також дослідниця зазначає, що екологічна культура, водночас передбачає таке ставлення людини до природи, яке не призводить до екологічних криз та забезпечує природоохоронну діяльність.

У науковій літературі описано мету формування екологічної культури учнів, яка полягає у вихованні відповідального, дбайливого усвідомленого відношення до навколишнього середовища. Згідно з дослідженнями вчених, досягнути цієї мети можливо за умови систематичного та цілеспрямованого освітнього процесу, необхідність якого – це формування системи наукових знань, які спрямовані на осмислення процесів та результатів взаємодії людини, суспільства й природи, екологічних ціннісних орієнтацій, правил та норм ставлення до навколишнього середовища, потреби у спілкуванні з природою та готовності її охороняти [2].

Формування екологічної культури потребує розв'язання таких завдань:

- 1) розвиток екологічної свідомості учнів;
- 2) формування екологічної поведінки учнів;
- 3) забезпечення єдності екологічної свідомості та екологічної поведінки.

Опишемо пропоновані завдання. Для визначення поняття екологічної свідомості найбільш доцільною є думка С. Глазачова. Вчений стверджує, що сформована екологічна свідомість повинна бути «імперативом світосприймання і життєдіяльності особистості. За такої умови її ціннісно-вибіркове ставлення до реального світу є доміантою у визначенні основних напрямів пізнавально-перетворювальної діяльності самої себе й суспільства в природі, у взаємозв'язках з нею» [1, с. 138]. Екологічну поведінку можна визначити як систему соціально обумовлених свідомо керованих вчинків і дій у довіллі й стосовно довілля, яка віддзеркалює рівень екологічної культури і екологічної компетентності особистості. Однак, в наш час лише усвідомлення причетності людини до забруднення довілля не зовсім достатньо. Їй необхідно діяти. Водночас вчитель біології повинен вміти заохочувати до природоохоронної діяльності своїх учнів теоретично та практично. Отже, саме єдність екологічної свідомості і поведінки є необхідною умовою сформованої екологічної культури особистості. Окрім того, процес формування досліджуваної проблеми буде можливий за тієї умови, коли він буде цілеспрямований, організований, а вчитель буде чітко уявляти якими методами вихованого впливу треба діяти на структурні компоненти екологічної культури учня.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування методики формування екологічної культури старшокласників та емпірична перевірка її ефективності.

Для вирішення визначеної мети було розроблено програму дослідження, реалізація якої припускала застосування комплексу методів: теоретичних (синтез, аналіз, узагальнення й систематизація наукових даних з даної проблеми) та емпіричних (бесіда, спостереження, тестування – «Тест для виявлення сформованості екологічної культури учнів» Є. Асафовой, Ю. Саунової – для визначення початкового рівня екологічної культури учнів, анкетування для визначення характеру ставлення старшокласників до природного довілля та його збереження).

Для оптимізації рівня екологічної культури старшокласників було розроблено методику формування екологічної культури учнів на уроках біології та в позакласній роботі та експериментально перевірена її ефективність. Реалізація програми дослідження здійснювалась у двох напрямках:

1) просвітницька робота з учнями щодо поглиблення екологічних знань, розкриття цінності природи шляхом організованих спостережень, які дають змогу усвідомити унікальність світу природи та сформувати позитивне відношення до екології навколишнього середовища, заохочення до природоохоронної діяльності;

2) методична робота, що охоплювала: а) комплекс уроків біології екологічного спрямування з використанням засобів, прийомів, методів розвитку екологічної свідомості та поведінки; б) комплекс виховних годин, виховних заходів, тренінгів, екскурсій, які спрямовані на формування екологічної культури старшокласників.

Отже, формування екологічної культури є актуальною проблемою сучасної шкільної освіти. Оскільки біологія як предмет має невичерпні можливості для формування екологічної культури, то необхідно теоретично обґрунтувати та розробити спеціальну методику, яка б забезпечила формування екологічної культури на уроках біології та в позакласній роботі.

#### Список використаних джерел

1. Глазачев С. Н., Когай Е. А. Экологическая культура и образование: очерки социальной экологии. Москва: Горизонт, 1999. 167 с.
2. Грицай Н.Б. Формування екологічної культури учнів під час проведення біологічних екскурсій у природу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2013. № 1. С. 104–107.
3. Логвиненко В. М. Теоретичні основи феномену екологічної культури. *Вісник національно-технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2011. №3. С. 34–38.
4. Рішення Колегії Міністерства освіти та науки України №13/6-19 від 20.12.2001 «Про концепцію екологічної освіти в Україні». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01>

#### МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ОЛІМПІАДНИХ ЗАДАЧ В 6 - 7 КЛАСАХ

*Левчук А.І., здобувач вищої освіти*

*Павелків О.М., кандидат педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет.*

Протягом останнього століття склалась така ситуація, що виникла гостра необхідність в людях, здатних творчо підходити до будь-яких змін, нетрадиційно і якісно вирішувати існуючі проблеми. Це призвело до необхідності підготовки людей до життя в умовах, що швидко змінюються.

Стратегія сучасної освіти полягає в наданні можливості всім учням проявити власні таланти і творчий потенціал.

На даний час чимало питань, що стосуються шкільної математичної освіти, спрямовані на модернізацію задачного матеріалу, оскільки наведені в сучасних навчальних посібниках задачі, як правило, передбачають алгоритмічний спосіб розв'язання, яким значно звужують операційне та інформаційне поле діяльності учнів.

Олімпіадні задачі або ж ще їх називають нестандартні задачі, є однією із провідних ланок у шкільному курсі математики тому, що вони являють собою необхідний компонент розвитку математичної культури, логічного мислення і уяви учнів. У 5-6 – х класах формуються уявлення про олімпіадні задачі та методи їх розв'язання. Важливим аспектом є методика викладання математики як науки, про різні способи і форми передачі учням математичних знань, умінь та навичок. У процесі навчання нестандартні математичні задачі відіграють велику роль, оскільки ефективно організована навчальна діяльність учнів в процесі їх розв'язання являється важливим засобом формування математичної культури, таких якостей математичного мислення, як гнучкість, критичність, раціональність, логічність.

Дослідженням поняття і психологічної характеристики процесу розв'язання задач, в тому числі і олімпіадних займалися М. І. Бурда, Л. М. Фрідман, Е. Н. Турецький, Н. П. Кострикіна; у працях З. І. Слепкань розглянуті можливості педагогічного регулювання розумової діяльності учнів. В працях Ю. М. Колягіна, В. А. Оганесяна, Л. М. Фрідмана, Е. Н. Турецького, Д. Пойа виявлені роль і місце задач в процесі навчання математики, систематизовані прийоми пошуку розв'язку задач.

Мета дослідження - розробка методики підготовки учнів до розв'язування олімпіадних задач з математики в 6 - 7 класах.

Найважливішою задачею математичної освіти є озброєння учнів загальними прийомами мислення, розвиток просторової уяви, здатності розуміти зміст поставленої задачі, уміння логічно міркувати, засвоїти навички алгоритмічного мислення.

Олімпіадні задачі – відмінний інструмент для такого розвитку. Олімпіадні задачі характеризуються відкритістю, неповторністю, невизначеністю і мають такі особливості: наявність потреби у багатократній зміні підходів до розв'язування; необхідність у створенні значної кількості варіантів розв'язування, спрямованість учня на знаходження особливих, часто неочікуваних результатів; прогнозування кількох правильних альтернативних розв'язань. Для розв'язування нестандартної задачі учень не має готової схеми дій, або задачу неможливо розв'язати відомими способами, до результату також неможливо перейти на основі прямого відтворення знань і операцій.

Отже, олімпіадні завдання – це такі, для яких в курсі математики немає загальних правил і положень, що визначають точну програму їх розв'язування. Не існує єдиного методу розв'язання олімпіадних задач. Навпаки, кількість методів постійно поповнюється. [2]

Процес розв'язування будь-якої нестандартної задачі складається у послідовному застосуванні двох основних операцій:

1. Зведення (шляхом перетворення або переформулювання) нестандартної задачі до рівносильної їй, але уже стандартної.

2. Розбиття нестандартної задачі на декілька стандартних підзадач.

В залежності від характеру нестандартної задачі ми використовуємо або одну із цих операцій, або обидві. При розв'язуванні більш складних задач ці операції доводиться застосовувати багаторазово. [1, с.62]

Варто зауважити, що поняття “нестандартна задача” являється відносним. Одна і та ж задача може бути стандартною чи нестандартною. Наприклад, задача “Представлення виразу  $2x^2 + 2y^2$  у вигляді суми двох квадратів” являється для учнів нестандартною до тих пір, доки учень не познайомиться зі способами розв'язування таких задач. Якщо ж після розв'язання такої задачі запропонувати декілька аналогічних задач, то такі задачі стануть для учнів стандартними.

Непоганим стимулом для учнів які вчать розв'язувати нестандартні задачі є проведення олімпіад. В число завдань олімпіади обов'язково повинні входити задачі із шкільного підручника (учнів заздалегідь попереджують, що дві задачі із чотирьох будуть із підручника). Тому у багатьох виникає бажання розв'язати якомога більшу кількість нестандартних задач. Тепер перед вчителем постає неабияке завдання – розвивати зацікавленість учнів розв'язувати нестандартні задачі і тим самим змусити їх креативно мислити.

До підготовки і проведення шкільних олімпіад мають докладати зусилля всі вчителі математики, які працюють у школі. Завдання, що забезпечують підготовку учнів, доцільно висвітлювати в шкільних і класних математичних газетах або спеціальних бюлетенях. [3, с.136]

Підбираючи задачі, слід мати на увазі, що математична задача може бути не настільки цікавою, як ребус і те, що напружена розумова діяльність в результаті досягнення поставленої цілі може принести неабияке задоволення. Практика показує, що в учнів 6-7-х класів особливу цікавість викликають задачі практичного змісту, тому доцільно якомога частіше використовувати задачі, які дозволяють показати тісний взаємозв'язок теорії і практики: учням дуже цікаво і корисно бачити, як із практичної задачі виникає теоретична і як “чисто” теоретичній задачі надати практичного змісту. Виховання зацікавленості учнів до математики, розвиток їх математичних здібностей неможливе без використання в навчальному процесі задач на кмітливість, задач - жартів, математичних ребусів.

Зацікавити учнів до розв'язування задач можна, якщо запропонувати їм вгадати її розв'язок чи відповідь. Тоді учень, якому прийшла в голову яка-небудь ідея, не буде відволікатись, а навпаки уважно слідкуватиме за ходом розв'язку, щоб визнати чи його припущення було вірним. Отож, перша задача, що постає перед вчителем, який бажає навчити учнів розв'язувати нестандартні задачі, - це підбирати їх так, щоб вони спонукали учнів до розв'язування.

Другою запорукою для успішного розв'язування задач є впевненість учня в тому, що він зможе розв'язати запропоновану йому задачу. Задачі повинні бути доступними, бо в іншому випадку учні зневіряться в своїх силах і втратять інтерес до розв'язування задач, а разом і з ним - до математики. Якщо задачі достатньо важкі і учень не може їх розв'язати, то розчарування від безрезультатності праці понижує ефективність їх мислення та засвоєння знань. Якщо ж учень відчуває впевненість в своїх силах, то він з радістю розв'язує задачі, в нього з'являється

підвищений інтерес до предмета, а це в свою чергу полегшує і прискорює пошуки шляхів розв'язування математичних задач. Таким чином інтерес до задачі і бажання її розв'язати, а також впевненість в тому, що задача "під силу" є необхідними умовами для успішного вивчення математики. Але як бути в такому випадку, якщо задача цікава і учень не боїться труднощів та не шкодує часу для її розв'язання, а вона не виходить. Тому постає питання, яким чином спрямувати зусилля учня, який зіткнувся з труднощами на шляху до розв'язку. Тут на допомогу повинен прийти вчитель. Виховання в учнів навиків самостійно знаходити розв'язки задач значною мірою залежить від учителя, від його бажання і вміння творчо підходити до того чи іншого питання.

В процесі розв'язування нестандартних задач як учню так і вчителю доцільно виділяти таких чотири етапи:

1. Розуміння постановки задачі;
2. Складання плану розв'язку;
3. Здійснення плану розв'язку;
4. Вивчення отриманого результату ("погляд назад", так називає цей етап Д.Пойа).

Спостереження показують, що навіть при розв'язуванні порівняно неважких задач учні дуже багато часу витрачають на роздуми про те за що взятися і з чого почати. Щоб допомогти учням знайти шлях до розв'язування задач, вчитель повинен вміти поставити себе на місце того, хто розв'язує задачу, спробувати побачити та зрозуміти, а також спрямувати зусилля учня в найбільш ефективне русло. Вміла допомога учню допоможе йому розвинути математичне чуття, здобути досвід, який в майбутньому допоможе знаходити шляхи до розв'язку інших складніших задач.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Теоретичне і практичне значення дослідження полягає в тому, що даний матеріал можна використовувати для вдосконалення навчально-виховного процесу при вивченні нестандартних задач. Запропонований матеріал може бути використаний вчителями математики, а також студентами педагогічних вузів.

Залучення учнів до участі в олімпіадах сприяє виявленню і реалізації їх творчих здібностей, підвищенню рівня математичних компетентностей. Для успішної підготовки до математичних змагань необхідно створити сприятливі умови для розкриття і реалізації творчого особистісного потенціалу учнів, розвитку їх інтересу до вивчення математики. Школярі мають повірити у свої сили, отримувати задоволення від навчання. Підготовку учнів до математичних змагань, зокрема олімпіад, потрібно здійснювати на основі педагогічно виваженого і методично вмотивованого гармонійного поєднання традиційних методичних систем навчання з сучасними дистанційними технологіями навчання.

#### Список використаних джерел

1. Василевський А.Б. Обучение решению задач по математике: Учеб. пособие для пед. институтов /А.Б.Василевський. – М. : Высшая школа, 1988. – 255с.:ил.
2. Методика розв'язування олімпіадних задач з математики. Типи олімпіадних задач з математики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/mijkuras/home/tipi-olimpiadnih-zadac-z-matematiki>
3. Слєпкань З.І. Методика навчання математики: Підруч. для студентів матем. спеціальностей пед. вузів / З.І.Слєпкань. – К.: Вища школа, 2000. – 512 с.: іл.

#### ОСОБЛИВОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Лещук Л.Я., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

**Федорова Н. В., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.**

**Науковий керівник: Федорова Наталія Володимирівна  
Рівненський державний гуманітарний університет**

Сьогодні в нашій країні підвищуються вимоги до виховання і навчання підростаючого покоління. Так, одним з найважливіших виховних напрямів, окреслених Законом України «Про дошкільну освіту», є виховання у дітей любові до України, поваги до родини, шанобливого ставлення до народних традицій і звичаїв, національних цінностей українського народу, державної та рідної мови, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля.

Проблема виховання патріотизму сьогодні перебуває у центрі уваги суспільства, адже події на сході України значною мірою є одним з результатів неухважності до громадянського виховання у нашій державі. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю виховання патріотизму, починаючи з періоду дошкільного дитинства. Адже саме на цьому етапі життя особистості здійснюється формування культурно-ціннісних орієнтацій дитини, розвиток її відчуттів, сприймань, емоцій, мислення; відбувається соціальна адаптація в суспільстві; здійснюється процес національно-культурної самоідентифікації, усвідомлення себе в довоколишньому світі.

В педагогічній галузі відображено досить широкий спектр досліджень присвячених проблемі виховання патріотизму особистості. На особливу увагу заслуговують праці класиків педагогічної думки Г. Ващенко, Б. Грінченка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та сучасних наукових досліджень Л. Артемової, А. Богущ, О. Денисюк, О. Каплуновської, Н. Лисенко, М. Машовець, О. Стаєнної, Н. Пангелова, Є. Яхно та ін. Наукові розвідки С. Николаєвої відносно патріотичного виховання дошкільників розглядаються в руслі екологічного виховання. Дослідники Л. Артемова, О. Денисюк, А. Богущ, Н. Лисенко та інші роблять акцент на важливості залучення дітей починаючи з раннього віку до культурної спадщини свого народу.

Відомий український вчений І. Бех, наголошує на важливості виховання особистості з перших днів життя дитини [1,с.157]. На його глибоке переконання дошкільне дитинство є віковим етапом, коли відбувається формування високих соціальних мотивів. Учений наголошує на тому, що від того як вони будуть сформовані в ранньому дитинстві, багато в чому залежить увесь подальший розвиток особистості.

Досліджуючи принципи і напрями дошкільного виховання, І. Бех, акцентує увагу на важливості дотримання принципу національної спрямованості, реалізація якого зумовлює виховання любові до рідної землі, власного народу, глибокого ставлення до його культури, формування в дітей самосвідомості тощо [1, с.3]

Сучасна українська дослідниця О. Кононок також наголошує на важливості періоду дошкільного дитинства у вихованні особистості. Дослідниця визначає цю стадію як час становлення особистості, закладення її ціннісної основи, формування початкових світоглядних уявлень [3].

Варто зауважити, що поняття «патріотизм» є міждисциплінарною категорією, оскільки є предметом дослідження низки соціально-гуманітарних наук (філософії, психології, педагогіки, історії, соціології). Ґрунтовний аналіз різноманітних наукових підходів до визначення поняття «патріотизм» дозволяє виокремити такі площини цього феномену: 1) патріотизм як один з мотивів соціальної діяльності; 2) патріотизм як вище моральне почуття; 3) патріотизм як система поглядів, ідей, що є результатом засвоєння культури, традицій, звичаїв власного народу.

Дефініція «патріотизм» в психологічних дослідженнях характеризується як синтетична єдність когнітивного, емоційного і діяльнісного компонентів. Когнітивний компонент передбачає уявлення дітей про країну, її історію, звичаї, символи тощо. Даний компонент охоплює зміст роботи з виховання основ патріотизму в дітей дошкільного віку. Безумовно знання є основою для орієнтування дитини в сучасному житті, формування власного ставлення до навколишнього світу, суспільства, Батьківщини. Не менш важливим є емоційний компонент, що є ключовим у формуванні патріотизму дошкільника. Цей компонент передбачає систему моральних, гуманістичних цінностей, стійкі оцінювальні ставлення і судження. І нарешті діяльнісний компонент містить уміння і навички, що віддзеркалюються в поведінці особистості. Також він передбачає усвідомлене здійснення дій, пов'язаних з державними та народними символами.

Слід зазначити, що патріотичні почуття дошкільників виникають на основі інтересу до найближчого соціального оточення дитини (сім'ї, братів, сестер, батьківського дому, рідного міста, села), яке вони споглядають повсякденно, вважають своїм, рідним, тісно пов'язаним з ними. Тому, надзвичайно важливе значення для виховання патріотичних почуттів у дошкільників має власний приклад дорослих.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє констатувати, що до основних завдань патріотичного виховання дошкільників належать:

- формування любові до рідного краю (ставлення до сім'ї, рідного дому, закладу дошкільної освіти, села, міста;

- формування почуття власної гідності як представників власного народу;

- виховання любові, поваги до своїх національних особливостей;

- формування духовно-моральних взаємин;

- формування любові до культурного спадку свого народу;

- шанобливе ставлення до людей інших національностей, до ровесників, батьків, сусідів, інших людей.

Безумовно дитина дошкільного віку може і повинна знати, як називається країна, в якій вона живе, її головне місто, столицю, своє рідне місто чи село. Крім цього важливо знати, які в населеному пункті є найголовніші визначні місця, яка природа рідного краю та країни, де дитина живе. Також, які люди за національністю, за особистими якостями населяють її країну, чим прославили вони рідну країну і увесь світ, що являє собою мистецтво, традиції, звичаї її країни тощо.

Як правило, в кожній дитини у закладі дошкільної освіти, в групі, на майданчику, є своє улюблене місце для гри, для усамітнення. Вихователю варто дуже обачно ставитися до цього, намагатися підтримувати «право дитини на свою територію». Важливо створити максимально сприятливі умови для «індивідуального освітнього предметно-розвивального середовища» [3].

До ефективних засобів патріотичного виховання дітей дошкільного віку належать: екскурсії вулицями рідного міста, до історичних пам'яток, визначних місць; розповіді вихователя; бесіди з цікавими людьми; запрошення членів родин у заклад дошкільної освіти; спільні з родинами виховні заходи (День родини, свято жінок тощо); зустрічі з батьками за межами закладу дошкільної освіти; використання презентацій, ІКТ технологій; читання та інсценування творів художньої літератури та ін.

Вагомим засобом патріотичного виховання є прилучення до народознавства – вивчення культури, побуту, звичаїв рідного народу. Важливо дітей дошкільного віку ознайомлювати з культурними і матеріальними цінностями родини і народу, пояснювати зв'язок людини з минулими і майбутніми поколіннями, виховувати розуміння сенсу життя, інтерес до родинних і народних традицій.

Заслужують на увагу такі заходи, що є традиційними у багатьох закладах дошкільної освіти – дитячі ранки: «Матусина колискова», «Бабусина казка», «Мій тато все вміє», «Свято української мови», «Свято української пісні», обрядові свята, тощо. Не менш важливим засобом патріотичного виховання є мистецтво: художні твори, музика, образотворче мистецтво, народне декоративно-прикладне мистецтво.

Важливо пам'ятати, що формування патріотизму у дітей дошкільного віку є тривалим процесом. Він не успадковується, а формується послідовно, системно, із використанням певних принципів, засобів та методів навчання.

Отже, ефективність патріотичного виховання дошкільників реалізується тоді, коли педагогічна діяльність характеризується цілісністю, систематичністю, створюються сприятливі умови для самостійної та спільної з дорослим діяльності, забезпечується соціально-емоційне благополуччя дитини, а також використовуються різноманітні педагогічні засоби.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Виховання особистості : У 2-х кн. Кн.1. : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : навч.-метод. Видання. К., 2003., 216 с.
2. Каплуновська О. М. Патріотичне та інтернаціональне виховання: особливості організації з дітьми дошкільного віку [Електронний ресурс]:[http://www.zoippo.zp.ua/pages/el\\_gurnal/pages/vip5.html](http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip5.html)

3. Кононко О. Душевність, людяність, щирість. *Дошкільне виховання*. 1999. № 2. С. 8 – 9.

### **ПОЛПШЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ТА СПОРТИВНО-МАСОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Лисюк А.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Ваколюк А.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни у суспільно-економічному, духовному розвитку держави потребують підготовки вчителя нової генерації. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена також глибинними змінами у системі й структурі загальної середньої та вищої освіти й необхідністю інтеграції національної освіти у Європейський освітній простір.

Пріоритетним завданням системи освіти є виховання у людини відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я тих, хто її оточує, як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей. Тому фізичне виховання та загальнодоступний спорт, нетрадиційні методи й системи оздоровлення мають посісти особливе місце в кожному навчальному закладі й стати обов'язковим атрибутом відпочинку кожного учня або студента на засадах валеології й здорового способу життя.

На основі аналізу наукових джерел та законодавчих і нормативних документів, а також власного практичного досвіду можна констатувати, що фізкультурно-оздоровча робота є одним із основних напрямів впровадження фізичної культури в освітнє середовище, яка спрямована на підтримання та зміцнення здоров'я дітей і молоді та здійснюється з урахуванням стану їх здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку.

Виходячи із завдань цієї діяльності, можна констатувати, що фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи у режимі навчального дня розглядаються як складові фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів. Особливістю або головною відзнакою спортивно-масових заходів є те, що враховуючи їх змагальний характер, до них можуть залучатися лише ті діти, які не мають обмежень щодо стану здоров'я.

Також складовою фізкультурно-оздоровчої роботи є і урок фізичної культури, який одночасно має і навчальне значення. При цьому нормативні документи зараховують урок, всі фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня, заняття з учнями, які за станом здоров'я належать до спеціальної медичної групи, «дні здоров'я і фізичної культури», заняття з плавання, Всеукраїнські спортивні ігри школярів «Старти надій»; спортивні змагання з видів спорту навчальної програми; товариські зустрічі з видів навчальної програми – до обов'язкових фізкультурно-оздоровчих заходів і виділяють позашкільну складову цієї роботи, яка здійснюється за бажанням (фізкультурні гуртки в школі, оздоровчі табори) або самостійно (ранкова гімнастика, домашні завдання, фізкультпаузи, загартовування, активний відпочинок тощо) [4].

Науково-педагогічний аспект даного виду діяльності зумовлений потребами у розробці педагогічної системи професійної підготовки висококваліфікованих спеціалістів-учителів фізичної культури, які безпосередньо будуть його здійснювати. Організаційно-методичне вирішення завдань підготовки учителів фізичної культури пов'язане з необхідністю впровадження у систему діяльності вищих навчальних закладів нових навчальних планів, програм, освітніх технологій. Усе це свідчить про те, що проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури, формування їхньої професійної культури та педагогічної майстерності є актуальною та вимагає свого теоретичного і практичного вирішення.

Оптимізація навчально-виховного процесу щодо здійснення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової діяльності повинна здійснюватися на основі керівництва цим процесом. У зв'язку з цим видається важливою конкретизація системи підготовки майбутнього фахівця за її етапами й розробка відповідної програми, яка органічно сполучає реалізацію провідних завдань навчання з формуванням спеціальних знань, умінь та навичок. Керівний вплив повинен охоплювати всі розділи підготовки. При цьому слід враховувати, що теоретико-методична підготовка більш «керована», а практична – менш пластична, і, відповідно, питанням удосконалення останньої необхідно приділяти більше уваги.

У процесі професійної підготовки вчителя необхідно прагнути здійснити спрямований вплив на становлення основних професійних здібностей студентів, використовуючи при цьому засоби, методи й форми, що сприяють формуванню знань, умінь та навичок, яких вимагає специфіка діяльності вчителя фізичної культури.

Стосовно процесу професійно-педагогічної підготовки вчителя фізичної культури, то його слід розглядати як сукупність свідомих, цілеспрямованих дій викладача щодо студентів з метою підготовки майбутніх учителів до виконання функцій стосовно організації фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової діяльності. Роль викладача за таких умов ще більше зростає, бо він бере на себе професійну відповідальність за діалектичне поєднання інтересів особистості й виховного колективу з інтересами та ідеалами суспільства.

Викладач повинен створити модель педагогічної майстерності, яка формується, визначає мету заняття, знайомить із організаційною формою завдань та програмою їхньої реалізації, керує і здійснює контроль, надає консультації, виправляє помилки. Студенти у свою чергу знайомляться з організаційною формою заняття, осмислюють отримані завдання й вивчають способи їх вирішення, виконують задану програму дій, здійснюють усний і письмовий облік виконаної програми і контроль за формуванням рівня спеціальних знань, умінь та навичок.

Особистість викладача, його думки й знання, часто значний педагогічний досвід і майстерність повинні на кожному занятті відкрито пропонуватися студентам як важливий компонент формування майбутнього фахівця. У зв'язку з цим одним із провідних аспектів підвищення якості підготовки педагогічних кадрів потрібно вважати систему удосконалення практичної професійної підготовки студентів, а успішність застосування знань на практиці – найважливішою професійно-прикладною ланкою навчання й виховання, на якій ґрунтується і якою повинен завершуватися весь процес підготовки сучасного спеціаліста у вищому педагогічному навчальному закладі.

Таким чином, існує постійна необхідність удосконалення змісту, організації й методики викладання фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи на практичних, оглядово-методичних заняттях, а також в умовах педагогічної практики з більш чіткою й послідовною орієнтацією на майбутню професійну діяльність.

Ми вважаємо, що підготовка майбутніх фахівців до фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи слід розглядати як процес, що спрямований на формування мотивацій (усвідомлення важливості систематичних занять фізичними вправами, зацікавленість цією роботою, бажання досягнути успіху в майбутній професійній діяльності, підвищення рівня професійної підготовленості та фахової кваліфікації); знань (особливостей організації та проведення даної роботи з учнями різних вікових груп, методики лікарсько-педагогічного контролю за навчально-тренувальним процесом, особистісно-орієнтованих технологій фізичного розвитку школярів, обізнаність зі способами спрямування діяльності колективу фізичної культури школи й наданні повсякденної допомоги в його роботі); умінь (вдало організувати навчально-тренувальний процес у масовому спорті, планувати та якісно проводити всі форми фізкультурно-оздоровчих занять, надавати допомогу учням щодо самостійних занять фізичними вправами, систематично здійснювати самоаналіз професійної діяльності); навичок та особистісних якостей майбутніх учителів фізичної культури (навичок комунікативної і творчої діяльності).

У процесі проведеного дослідження визначено, що фізкультурно-оздоровча та спортивно-масова діяльність – це організовані обов'язкові і додаткові заняття з учнями, які проводяться школою як в режимі навчального дня, так і в позаурочний час. Розкриваючи сутність цієї роботи, ми виходили з мети, завдань та основних педагогічних принципів, на яких вона має будуватися: добровільності, ініціативи та самодіяльності, врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів, послідовності та взаємодії всіх видів діяльності.

Аналіз наукової літератури з обраної проблеми засвідчив, що підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової діяльності набула в останній час особливої актуальності у зв'язку з різким погіршенням здоров'я школярів, необхідністю підвищення оздоровчої функції фізичної культури, вихованням відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих як до вищої індивідуальної і суспільної цінності; формуванням у школярів навичок ведення здорового способу життя; оптимізацією режиму навчально-виховного процесу; збільшенням рухової активності учнівської молоді; активізацією фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в усіх ланках системи освіти. Оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів передбачає формування підготовленості випускників до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів та творчого вирішення завдань збереження здоров'я учнів.

#### Список використаних джерел

1. Вільчковський Е.С. Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: ОВС, 2002. – С. 301–309.
2. Книга вчителя фізичної культури: Довідково-методичне видання / Упоряд. С.І.Операйло, А.І.Льченко, В.М.Єрмолова, Л.І.Іванова. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 464 с.
3. Язловецький В.С. Спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота у вищій школі: [Навч. посібн.] – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 284 с.
4. Язловецький В.С. Новітні технології у фізичному вихованні та спорті: [Навч. посібн.] – Кіровоград: Поліграфічне підприємство «Ексклюзив-Систем», 2014. – 204 с.

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

*Ліферчук Я. М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Ваколюк А.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

В умовах соціально-економічних перетворень в Україні здоров'я української нації належить до рангу пріоритетних ідеалів і національних інтересів. Критична ситуація зі станом здоров'я та потреба в підвищенні рухової активності школярів зумовлюють особливу значущість професійної діяльності вчителя, його майстерності у проведенні фізкультурно-оздоровчої роботи. Саме тому з позиції сьогодення набуває особливої уваги та потребує вирішення проблема якісної підготовки майбутніх учителів фізичної культури як фахівців, спроможних сформувати в учнів знання, вміння та навички здоров'язбереження.

Стосовно професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах з позиції сьогодення спостерігається інтенсивний пошук сучасних технологій до побудови нових стратегій виховної практики учнівської молоді. Треба зазначити, що побудова нових стратегій у фізичному вихованні передбачає, перш за все, підготовку майбутніх вчителів фізичної культури до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів, а відтак виникає потреба у якісній підготовці професійно-компетентного фахівця, який впровадить свої вміння у практику навчально-виховного процесу загальноосвітніх закладів.

Водночас у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів здоров'язбережувальної компетентності існує низка суперечностей: між вимогами суспільства до підготовки майбутніх учителів фізичної культури, як координаторів здоров'язбережувальної освіти й недостатнім осмисленням і узагальненням цього процесу в педагогічній науці; між масовістю підготовки майбутніх учителів фізичної культури та індивідуально-творчим характером їх професійної діяльності; між орієнтацією на нові моделі навчально-виховного процесу у вищій школі та традиційним змістом, формами і методами підготовки майбутніх учителів. Необхідність вирішення цих суперечностей потребує переосмислення мети, змісту і завдань підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів загальноосвітніх шкіл знань, умінь та навичок здоров'язбереження відповідно до вимог сучасної освіти.

Аналіз літературних джерел показав, що науковцями були вивчені різні аспекти з даної проблеми: наукові підходи до професійної підготовки вчителя фізичної культури, положення щодо підготовки фахівців з оздоровчої

фізичної культури, теорії оздоровчої фізичної рекреації, оздоровчої гімнастики та фітнесу. У психолого-педагогічній літературі проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури має багатоаспектне теоретичне висвітлення. Концептуальні засади підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту висвітлено в багатьох працях вітчизняних дослідників. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить, що, незважаючи на вагомий результат багатьох наукових досліджень, поза увагою дослідників лишається питання, які стосуються вирішення проблеми підготовки майбутнього вчителя з фізичної культури саме до формування в учнів здоров'язбережувальної компетентності залишаються не вирішеними, проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнівської молоді здоров'язбережувальної компетентності не достатньо досліджена в педагогічній теорії, а тому не знайшла належного відображення в практичній діяльності навчальних закладів, зокрема поза увагою дослідників все ще залишається сутність, структура, зміст, форми та методи підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів.

Серед основних підходів наукової інтерпретації проблеми професійної підготовки майбутніх учителів вагоме місце займають погляди та думки вчених-педагогів, які неодноразово підкреслювали необхідність більш глибокого розгляду проблеми професійного становлення педагога як педагогічної проблеми. Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що на сьогодні не існує єдиного погляду на розуміння проблеми професійної підготовки. Підготовка – це процес, який відбувається в часі та просторі і ведеться у навчальних закладах згідно заздалегідь затвердженими програмами та планами.

У педагогічній енциклопедії «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань і вмінь «[5, с.549]. Проте, деякі науковці [4, с.9] вважають, що такі характеристики недостатньо увиразнюють специфіку професійну підготовку педагога, і вважають за доцільно розглядати її як систему організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують у особистості формування знань, умінь і навичок професійної спрямованості. Інші вчені зазначають, що професійна підготовка повинна розглядатися через її результат або процес його отримання як сукупність спеціальних знань, умінь, навичок та якостей професійного досвіду, які забезпечують можливість успішної діяльності за певною професією[1, с.710].

Саме тому, з урахуванням загального змісту поняття «підготовка», зміст поняття «професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури» пропонують розглядати у наступних аспектах:

- з точки зору її організаторів це процес створення науково-педагогічними працівниками умов для цілеспрямованого формування і розвитку в майбутніх фахівцях компетентності та здатності до професійної діяльності;

- з точки зору студентів це процес досягнення ними необхідного рівня підготовленості, який би забезпечив їх готовність до виконання певних професійних дій;

- за результатами професійної підготовки це готовність всіх її учасників до професійної діяльності.

Розглядаючи процес підготовки майбутніх вчителів фізичної культури з точки зору її педагогічного забезпечення, виникає потреба звернути увагу на її зміст. Зміст професійної освіти обумовлений, не тільки видом майбутньої діяльності, але й потребами універсального розвитку культури.

Саме тому, перед навчальними закладами, які готують майбутніх вчителів фізичної культури, повстають завдання розвитку найважливіших якостей педагога, залучення його до активних способів освоєння педагогічного досвіду з метою подальшого його використання у навчально-виховній діяльності з учнями. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів передбачає формування підготовленості випускників до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів та творчого вирішення завдань здоров'язбережувальної освіти.

Отже, є підстава стверджувати, що «підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів» - це система організаційно-педагогічних заходів, які забезпечують майбутньому педагогу професійну спрямованість знань, умінь, навичок та готовність застосовувати їх у майбутній педагогічній діяльності.

Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури є складною системою, яка базується на загальноприйнятих принципах як:

- безперервності освіти (поєднання базової та подальшої підготовки до трудової діяльності в єдиний процес, який сприяє формуванню зацікавленості та потреби в постійному поповненні знань та удосконалення умінь та навичок);

- інтегрованості (планування безперервного процесу підготовки);

- фундаменталізації (масштабність та ґрунтовність навчальних фундаментальних предметів, які забезпечують професійну мобільність фахівця, розширюють його професійну компетентність);

- гуманізації (зосередження уваги не на засобах професійної підготовки на суб'єкт професійної підготовки, тобто студента; врахування особистісних цілей студентів, застосування активних методів та форм навчання, де знання здобуваються шляхом пошуку істини, зіткнення думок та поглядів, розвитку самоконтролю та самооцінки студентів);

- самостійності (можливість студентів самостійно регулювати траєкторію оволодіння професією; сутність самостійної роботи студентів – наявність пізнавальної задачі та способу її вирішення без прямого втручання викладача, при цьому самостійна діяльність студента завжди спрямована на перехід від способу утворення до творчого вирішення завдань).

Відповідно до дидактичних принципів, підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів передбачає три етапи:

- виховання позитивної мотивації до педагогічної діяльності;

- засвоєння складових частин професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури;



- формування професійної готовності вчителів як цілісного стану особистості.

Треба зазначити, що підготовка фахівців в галузі фізичної культури в педагогічному вищому навчальному закладі суттєво відрізняється від спеціалізованих вищих навчальних закладах фізичного виховання і спорту тим, що має базовий педагогічний компонент. Загально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури являє собою процес і результат вивчення педагогічних дисциплін і проходження педагогічної практики.

Структура підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів, повинна обов'язково включати в себе:

- спортивну та професійну підготовку;
- медико-біологічна підготовку;
- викладання окремих спортивно-педагогічних дисциплін у структурі підготовки вчителя;
- використання інноваційних технологій у процесі формування професійної майстерності фахівців фізичної культури[5, с.120].

Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури має враховувати нові вимоги, відповідно сучасним, міжнародним, національним вимогам підготовки фахівців. Таким чином, майбутній вчитель фізичної культури розглядається як особистість, яка вмотивовано здобуває відповідну кваліфікацію в процесі навчально-виховної діяльності у вищих навчальних закладах для забезпечення в подальшій професійній практиці застосування вмій щодо формування здорового способу життя школярів. Висновки і перспективи. Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів є системою організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують майбутньому педагогу професійну спрямованість знань, умій та навичок. Така підготовка є одним із сучасних напрямів професійно-педагогічної підготовки вчителів фізичної культури, в процесі якої студенти мотивуються до проведення занять оздоровчого характеру з учнями, опановують зміст, форми, методичні прийоми та методи їх проведення. Вище викладене свідчить про необхідність ефективного пошуку шляхів розв'язання проблеми, що дозволило б суттєво підвищити рівень підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до формування здоров'язберігаючої компетентності учнів.

#### Список використаних джерел

1. Афонін В. Теорія і практика професійної підготовки студентів інститутів фізичної культури (ІФК) як педагогічна проблема/ В.Афонін, В.Синиця// Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць у галузі фізичної культури і спорту.– Львів:НФВ» Українські технології», 2004.–Т.4.–710 с.
2. Гринченко І.Б. професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в нових умовах/ І.Б. Гринченко// Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 3, Т VII / Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К.: 2010. – 22с.
3. Карченкова М.В., Іщенко О.А. Шляхи підвищення професійної підготовленості випускників факультету підготовки вчителів фізичної культури // Молода спортивна наука України: Зб. наук. пр. – Вип. 7. – Львів, 2003. – Т.1. – 109 с.
4. Наумчук В.І.Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор:автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук:спец. 13.00.14» Теорія та методика професійної освіти»/В.І. Наумчик. Тернопіль, 2002. – 9с.
5. Педагогическая инцклопедия/А.И Каиров, Ф.П. Петров и др.–М.,–Т.3:–Советская энциклопедия, 1996. – 549 с.

#### СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Лішук Вероніка Валентинівна, здобувачка вищої освіти*

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

Панування у сучасному світі споживацького ставлення до природи, антропогенний вплив на довкілля, який людина здійснює своїм безвідповідальним ставленням до навколишнього середовища та безмежним бажанням збагачення будь-яким способом, призводять до порушення природної гармонійної рівноваги, яка існувала впродовж мільйонів років, великомасштабних біологічних катастроф та погіршення стану здоров'я населення. Усе це актуалізує проблему посилення екологічного виховання нової генерації, створення нової освітньої парадигми орієнтованої на формування та становлення екологічно вихованої особистості.

Ставлення людини до світу природи проявляється ще в ранньому віці, де й закладаються основи екологічної культури особистості. Ще В. Сухомлинський наголошував, що природа знаходиться в основі дитячого мислення, світосприйняття, емоційно-чуттєвих станів та творчості. З огляду на це, молодший шкільний вік є чутливим періодом для розвитку в учнів основ екологічної культури. Ми вважаємо, що початкова школа є важливою ланкою у формуванні екологічної культури особистості та має широкий діапазон можливостей забезпечити якнайефективніше формування пізнавального потенціалу екологічних знань, виховання екологічно-мислячої, відповідальної людини майбутнього, шляхом пізнання та дослідження світу природи.

Одним із перших досліджувати проблеми екологічної культури став В. Вернадський, який вивчав проблеми людського чинника в існуванні світу. Дослідник вважав, що суть екологічної проблеми полягає в тому, «що люди не встигають адаптувати свою культуру відповідно до тих змін, які самі ж привносять у цей світ, і джерела цієї кризи знаходяться всередині, а не зовні людської сутності <...>» [6, с. 46].

За своєю природою, екологічна культура є, так званим, «кодексом поведінки», яким керується людина в ході екологічної діяльності та поведінки. Ця культура увірвала в себе вироблені способи самореалізації людини в природі, набутий життєвий досвід, моральні почуття та ставлення до природи, сукупність знань, норм, стереотипів та правил поведінки людини в природному довкіллі, умій і досвіду розв'язування екологічних проблем, здатність передбачати можливі негативні наслідки антропогенної діяльності в природі та шукати ефективні шляхи гармонізації стосунків

суспільства та природи [7, с. 8–15].

Виховання в учнів екологічної культури – складний та тривалий процес, що здійснюється поетапним шляхом вирішення освітніх, виховних і розвивальних завдань. Його результатом має бути не тільки опанування теоретичними знаннями та практичними вміннями, а розвиток емоційно-чуттєвої сфери, уміння та бажання активно захищати, покращувати, ушляхетнювати природне середовище [2].

Зміст освітньо-виховної роботи в цьому напрямі полягає у розкритті перед дітьми багатогранної цінності природи та має забезпечувати активність дітей, пробуджувати у них інтерес, максимальне наближення до рутинного життя, а навчальна інформація не має бути перенасичена відомостями, неосяжними для належного сприйняття учнями [9, с. 23; 5, с. 45]. Це вказує на те, що виховання екологічної культури має відбуватися з урахуванням вікових, індивідуальних, психологічних особливостей дітей.

Робота з виховання екологічної культури в освітньому процесі початкової школи реалізується у трьох напрямках: еколого-просвітницька, навчально-дослідницька та природоохоронна діяльність, які виявляються у найрізноманітніших формах, методах, прийомах пізнавально-дослідницької діяльності учнів.

На значну увагу заслуговує питання виховання екологічної культури у школярів в процесі вивчення навчальних дисциплін. Широкий діапазон можливостей щодо здійснення екологічного освітньо-виховного впливу на молодших школярів закладені у змісті навчального інтегрованого курсу «Я досліджую світ». У Державному стандарті початкової загальної освіти [1], зазначено, що метою природничої освітньої галузі є формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи, гідної поведінки у природі, становлення та розвиток наукового природничо-екологічного мислення. Загальними цілями визначено, що учні мають набути досвіду з дослідження світу природи; виявляти стійку цікавість та отримувати радість від розкриття таємниць природи; усвідомлювати цінність природи та взаємозв'язок її об'єктів і явищ; бережно ставитися до природних багатств; розвивати наукове, критичне мислення з метою подолання проблем еколого-природничого характеру.

Предмети природничого циклу своїм змістом, спрямованістю прямо орієнтують на практичну діяльність учнів в навколишньому середовищі. Природничі дисципліни забезпечують належну теоретичну базу для формування в учнів цілісної картини світу з єдністю та різноманітністю взаємозв'язків між усіма елементами природи [4].

Що стосується предметів гуманітарного циклу, то завдання екологічного виховання вирішуються в процесі їх засвоєння дещо по-іншому, хоча й тут практичні дії не виключаються. В силу специфіки цих предметів увага акцентується на формуванні ціннісної культури школярів, залученні учнів до знайомства з художньою та науково-пізнавальною літературою екологічного змісту, формуванні вмінь і навичок працювати з цією літературою.

Виховання екологічної культури учнів нерозривно пов'язане з естетичним і моральним становленням особистості. Як відомо, у молодших школярів ставлення до навколишньої діяльності виявляється на рівні почуттів, тобто, вони чуттєво сприймають об'єкти природи, «переживають» знання. Естетичні почуття пробуджують емоційні відгуки дитини, розвивають емпатію, сприяють формуванню гуманного ставлення до навколишнього середовища. Тому, значна роль з виховання екологічної культури у початковій школі відводиться предметам естетичного циклу, які покликані розкрити естетичну змістову природи: її дивовижну красу, неповторність та неоціненність.

З нашого погляду, найбільш дієвими з виховання екологічної культури молодшого школяра виявляються наступні форми організації освітньо-виховного процесу: інтегровані уроки, уроки з культурологічною спрямованістю, інтерактивні уроки, рольові ігри, проектна діяльність, дослідницькі практикуми, конкурси, виставки, екологічні акції, тематичні вечори, відзначення дат календаря, що стосуються природничих проблем, а також відзначення народних свят, благодійні заходи, експедиції та інші [3, с. 19].

Серед важливих передумов ефективності процесу становлення екологічної культури школярів доцільно виділити такі, як визначення та застосування актуальних методів, прийомів, засобів навчання та виховання, які постають невіддільно одні від одних. Головною метою їх використання є те, щоб пізнання природи, будь-яка взаємодія з нею залишала в пам'яті дітей глибокий слід, впливала б на емоційно-чуттєву сферу та свідомість учнів [8, с. 48].

Суттєвими для виховання екологічної культури у молодших школярів виявляються інтерактивні технології, методи та прийоми, в основі яких лежить ситуативне моделювання ситуацій, обговорення дискусійних запитань, форми колективно-групового та кооперативного навчання, які дозволяють залучати до освітнього процесу всіх учнів класу. Провідною функцією учня є самостійне здобування знань під керівництвом вчителя.

Так, є доцільним є використання інтерактивних методів при вивченні природничих дисциплін, у яких порушуються екологічні проблеми та знаходяться шляхи їх вирішення. Наприклад, за допомогою методу «Дерево рішень», можна з'ясувати «Вода шкідлива чи корисна», метод «Займи позицію» допоможе встановити нагальні екологічні проблеми та як з ними бути, метод «Карусель» забезпечить свідоме засвоєння теоретичної інформації щодо порушеної проблеми та інші. Також, є вкрай ефективними рольові ігри та інсценізації, наприклад «Суд над браконьєром», «Екологія водоєм», «Неосяжний космос» тощо.

Ще одними ефективними методами щодо виховання екологічної культури особистості є методи розвитку критичного мислення, які реалізуються через:

- пошук інформації, її аналіз, порівняння та систематизацію теоретичних положень, вміння поєднувати окремі наукові факти у загальну синергетичну картину світу;
- планування досліджень, визначення мети та висунення гіпотез, спостереження, аналіз та обґрунтування результатів досліджень, формулювання висновків, моделювання власних досліджень;
- уміння бачити проблему, критично оцінювати її; знаходження ефективних шляхів розв'язання проблеми у рутинному житті;
- підприємливість, генерування нових ідей;
- прогнозування наслідків, здійснення саморегуляції та рефлексії власної поведінки тощо.

Так, дієвими виявляються «Кубик Блума», «Філворд», «Фішбоун», «Ромашка запитань», «Кластер», «Фантастичні гіпотези» та інші.

Отже, виховання екологічної культури у молодших школярів включає екологізацію навчальних предметів, введення факультативних курсів, морально-естетичний розвиток учнів, навчально-просвітницьку, навчально-дослідницьку, природоохоронну діяльність, забезпечення самовиховання, самоосвіти учнів початкової школи. Форми екологічної освіти та виховання учнів в урочний, позаурочний та позакласний час органічно поєднуються в загальну систему освітньо-виховної роботи, що забезпечить цілісне сприйняття світу, свідому екологічну поведінку учнів, моральні вчинки щодо об'єктів природи, усвідомлення взаємозалежності двох дуальних світів: людей та природи. У роботі з виховання екологічної культури молодших школярів необхідно використовувати форми, методи, прийоми навчання та виховання у їх нероздільній єдності, які мають бути цікавими для дітей, викликати у них бажання оберігати навколишнє середовище та сприяти орієнтації учнів на самовиховання, самоосвіту та самостійне здійснення природоохоронної діяльності у рутинному житті.

#### Список використаної джерел

1. Державний стандарт початкової освіти № 87. Київ : Кабінет Міністрів України, 2018. 37 с.
2. Захарна К.П. Формування в учнів відповідального відношення до природи. *Початкова школа*. 2005. № 3. С. 10–13.
3. Ковальчук Г. Виховання екологічної свідомості. *Початкова школа*. 1999. № 10. С. 17–19.
4. Лобчук О. Перевірка та оцінювання зв'язних висловлювань молодших школярів. *Початкова школа*. 2004. № 3. С. 9–11.
5. Ніколенко Н. Виховання ціннісного ставлення до природи у молодших школярів. *Біологія і хімія в школі*. 2002. № 2. С. 44–46.
6. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти та виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004. 540 с.
7. Толстоухов А.В. Маємо бути готовими до екологічного виклику майбутнього. Екологічна освіта і виховання : досвід та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Київ : Центр екологічної освіти та інформації, 2001. С. 8–15.
8. Химинець О., Талапканич М., Химинець В. Психолого-педагогічні аспекти екологічного виховання в сучасних умовах. *Обрії*. 1997. № 1. С. 47–51.
9. Хоменко В. Екологічне виховання в школі. *Завуч*. 2000. № 23/24. С. 23–25.

#### МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ЛЮБОВІ ДО БАТЬКІВЩИНИ

*Лопачук Т.А., здобувач другого (магістерського) рівня студентка РДГУ*

*Козлюк О.А., кандидат педагогічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Серед актуальних проблем дошкільної освіти важливе місце займає проблема патріотичного виховання та пошуку ефективних засобів його реалізації. З огляду на те, що патріотизм в дошкільному віці носить переважно емоційний характер, музичне мистецтво є тим засобом, за допомогою якого можна доторкнутися до найглибших струн юної особистості дошкільника, збудити емоційні переживання.

Провідні учені, серед яких О. Аксьонова, А. Аніщук, Л. Артемова, Н. Гавриш, О. Долинка, Л. Калуська, Л. Касян, П. Кононенко, Л. Кононко, Н. Лисенко, О. Максименко, В. Ніколаєнко, визнають виховання патріотизму найважливішим завданням системи дошкільної освіти, а сам патріотизм розглядають як прояв принципу моралі.

За словами О. Лещенко, патріотизм являє собою високу внутрішню культуру, шанобливе ставлення до пам'яток історії, любов до Батьківщини, до ближнього, гідність, ввічливість, повага до свого минулого. Тому педагог, перш за все, повинен сам усвідомити, що таке патріотизм. До виховання патріотизму не можна підходити формально лише з приуроченням до знаменних дат [1, с. 12].

Важливим завданням патріотичного виховання в закладі дошкільної освіти, на думку В. Мусієнко, є прищеплення дітям чіткого знання власної історії, культури, мистецтва тощо. Одним із майданчиків, на якому можна виховати в дітей патріотизм та заглибити їх у розмаїтій світ українства є музичні заняття [2].

Найпоширенішими формами виховання любові до України у дошкільників у ЗДО є народні свята, розваги, вечорниці, інсценізації українських народних казок, а невід'ємною складовою їх є доступні дітям українські фольклорні музичні твори, українські танки: гопак, козачок, полька, метелиця, гречаники, кривий танець, а також гра на дитячих народних музичних інструментах: бубон, сопілка, свищик, цимбали, трембіта, трикутник, дзвіночок та інші.

Виховання патріотизму, формування у дошкільників національної самосвідомості на заняттях з музичного виховання та у повсякденному житті стає сьогодні чи не одним з головних завдань вихователів, музичних керівників та кожної української родини.

Дослідно-експериментальну роботу з вивчення ефективності виховання дітей старшого дошкільного віку любові до України засобами музики було проведено на базі закладу дошкільної освіти №41. У якості контрольної групи (КГ) було обрано 25 вихованців старшої групи, в якості учасників експериментальної групи (ЕГ) – 20 вихованців старшої групи».

Виокремлено компоненти та критерії сформованості патріотизму у старших дошкільників: когнітивний, емоційно-чуттєвий; поведінково-діяльнісний, на основі якісної характеристики яких виділено три рівні сформованості патріотизму у старших дошкільників: низький, середній, високий.

На констатувальному етапі експерименту, з'ясовуючи загальний рівень сформованості патріотизму у дітей старшого дошкільного віку, ми встановили, що низьким його рівнем володіють 35% респондентів ЕГ та 24% - КГ. Середній рівень виявлено у 48% дітей КГ та 45% дітей ЕГ. Високий рівень сформованості патріотизму у 28% учасників КГ та 20% учасників ЕГ. Отже, на констатувальному етапі експерименту нами було виявлено, що у найстарших вихованців закладу дошкільної освіти переважає середній рівень сформованості патріотизму.

Отримані результати стали основою для розробки і реалізації програми формувального експерименту, що передбачала роботу з патріотичного виховання (виховання любові до України) у вихованців експериментальної групи засобами музичного мистецтва.

Зокрема, ми вчили дітей сприймати музичні твори, відгукуватись на характер, настрої музики, відтворюючи його в маршових та танцювальних рухах, виразно виконувати пісні, дотримуватись правил слухання та співу. Також систему роботи склали тематичні розваги для дітей, інтегровані заняття, музичні ігри, гра на народних музичних інструментах.

Наприклад, музичні ігри дали нам змогу виховувати любов до України на основі знайомства дітей з музичною спадщиною українського народу; закріплювати народні танцювальні рухи; розвивати навички швидкого орієнтування в просторі; музичний слух; виховувати дружні взаємини, інтерес до народних музичних ігор.

Музичні заняття сприяли забезпеченню системного впливу на розвиток всіх психічних процесів дитини. Заняття проводяться двічі на тиждень в кожній віковій групі, включають слухання, співу, танці, гру на музичних інструментах, ігри.

Навчання дітей грі на народних музичних інструментах дозволяло зрозуміти, який вигляд мають і як називаються ті чи інші 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.

У контрольному зрізі ми зафіксували відмінності у ЕГ на різних етапах педагогічного експерименту. У порівнянні з констатувальним експериментом, домінуючий рівень сформованості патріотизму змінився із середнього до високого. Також є відмінності між ЕГ та КГ. Зокрема, у ЕГ відбулась кількісна та якісна динаміка у рівнях сформованості патріотизму.

На контрольному етапі експерименту низький рівень сформованості патріотизму було виявлено лише у 5% дітей ЕГ і 24% учасників КГ. Середній рівень сформованості патріотизму ми відзначили у 35% ЕГ та 44% КГ. До високого рівня сформованості патріотизму було відзначено 60% дітей ЕГ та 32% дітей КГ.

Таким чином, музичне мистецтво можна вважати одним з ефективних засобів патріотичного виховання дошкільників, оскільки патріотизм дітей цього віку носить переважно емоційний характер. Саме музика якнайкраще дозволяє забезпечити цю емоційність.

#### Список використаних джерел

1. Лещенко О.М. Патріотичне виховання дітей дошкільного віку. *Дошкільне виховання*. 2003. №9. С. 12 – 16.
2. Мусієнко В.С. Особливості формування почуття патріотизму в дітей у сучасному дошкільному навчальному закладі України. *Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол.: В.В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. Випуск 18. С. 21 – 25.*

#### ВИВЧЕННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ

*Лотоцька І. Б., студентка магістратури*

*Науковий керівник: Янцур Л. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) ім. проф. Поніманської Т. І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Важлива складова системи естетичного виховання - мистецька діяльність дошкільника, яка об'єднує в собі різні види образотворчої діяльності (малювання, ліплення, конструювання, аплікацію, роботу з природним матеріалом), а також словесну творчість, музикування, хореографію, художню працю. В ній узагальнено весь життєвий досвід дитини — чуттєвий, ціннісний, моральний, естетичний, пізнавальний, трудовий.

У Базовому компоненті дошкільної освіти [1, с. 26] визначена основна мета естетичного виховання — виховання культури почуттів, як естетичних і моральних, так і специфічних для мистецької діяльності (почуття лінії, форми, кольору, ритму, композиції, інтонації тощо).

На основі досліджень Н.О.Ветлугіної, Н.П.Сакуліної, Є.О.Фльоріної та інших педагогів в системі художнього виховання дітей, було введено систематичне навчання малюванню, музики, художнього слова, драматизації. Навчання дітей на заняттях з музики, малювання та інших дозволило підняти загальний рівень естетичного розвитку дітей і сформувати ряд необхідних передумов для всього їх подальшого розвитку.

Як зазначав А.В.Запорожець [3], у дітей треба розвивати естетичне сприймання, сформувати художній образ, який дає можливість досягнути, зрозуміти думку, почуття до живопису, музики, літератури. У зв'язку з цим дослідження Т.С.Комарової, Н.П.Сакуліної, О.С.Ушакової, Є.О.Фльоріної, О.П.Радіної, Н.Б.Халезової та інших, були спрямовані на вивчення творчості дітей, різні види діяльності стали об'єднуватися загальною темою: зображувальною, музичною, театральньо-ігровою діяльністю. Це призвело до створення комплексних занять, а пізніше — до створення інтегрованих циклів занять.

Т.Г.Казакова[4] вважає, якщо заняття побудовані по принципу інтегрованих блоків, кожен з яких має певне домінування, то, по-перше, діти мають можливість знайомитись з навколишнім світом, «занурюватись в красу природи»; по-друге, використовуючи різноманітний матеріал, вчать самостійно передавати художній образ. Спеціально організоване сприймання видів живопису впливає на формування художнього образу — чи то малюнок, ліплення, аплікація. Сучасні ідеї розвиваючого навчання таких вчених як В.В.Давидова, В.Т.Кудрявцева також дозволяють створювати в дитячому садку умови для інтеграції видів образотворчої діяльності. Є можливість ставити перед дітьми завдання знаходити адекватні способи зображення, експериментувати, порівнювати, перевіряти, шукати нові шляхи. Завдяки такому підходу, діти набувають впевненості, стають більш відкритими в творчості.

На думку Н. Гавриш [2] сучасній освітній програмі об'єктивно притаманна тенденція до інтеграції, що традиційно розуміють як синтез, об'єднання та взаємопроникнення елементів одного об'єкта в структуру іншого, в результаті чого з'являється принципово новий об'єкт зі своїми, властивими саме йому, особливостями організації.

К. Крутій [5] вказує на те, що «Енциклопедія освіти» визначає інтегрований підхід в освіті як підхід, який

веде до інтеграції змісту, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, і результатом застосування якого в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів: про дійсність; про природу; з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми. Інтегрований підхід є стрижневим і відображає реалізацію ідей взаємозв'язку і взаємодії в будь-якому з компонентів освітнього процесу відповідно до тих чи інших цілей і завдань освіти, що веде до підвищення рівня його цілісності.

Дослідження науковців показали, що реалізація мистецтва і художньої діяльності дітей в навчально-виховному процесі ефективніше втілюється в інтегрованих циклах занять, екскурсіях, вечорах-розвагах, вікторинах, святах, тематичних святах-концертах. Ці заняття об'єднують дітей загальними враженнями, переживаннями, емоціями, формують колективізм.

На сьогодні в дошкільній педагогіці питання інтеграції є досить актуальним. Враховуючи те, що в практиці роботи деякі заклади дошкільної освіти захоплюються використанням тільки інтегрованих занять, не дивлячись на те чи це подання нового матеріалу, чи його закріплення. У зв'язку з тим знижується оволодіння дітьми знаннями, вміннями та навичками в різних видах художньої діяльності.

Метою нашого дослідження є: вивчення педагогічних умов організації мистецької діяльності дошкільників на засадах інтеграції.

Завдання дослідження:

- вивчити стан матеріально-технічного та методичного забезпечення в закладі дошкільної освіти різних видів мистецької діяльності;
- вивчити стан інтегрованих занять з мистецької діяльності в експериментальному закладі дошкільної освіти;
- визначити показники і рівень компетентності дітей старшого дошкільного віку з мистецької діяльності.

Для розв'язання визначених завдань, були використані такі методи дослідження: *теоретичні*: аналіз психолого-педагогічних джерел, навчально-методичних посібників, програм, періодичних видань; *емпіричні методи*: аналіз перспективних і календарних планів, аналіз інтегрованих занять, анкетування, спостереження.

Дослідно- експериментальна робота проводилася у закладі дошкільної освіти смт. Лопатин, Львівської області.

Аналіз матеріально-технічного та методичного забезпечення дозволяє зробити висновок про те, що в даному закладі дошкільної освіти створені належні умови для художньо-естетичного розвитку дошкільнят. Обидва приміщення світлі, естетично оформлені. В групах є належне предметно-розвивальне середовище. Змістовно наповнені куточки самостійної художньої діяльності, в наявності кольорові олівці, папір, книжки-розмальовки, предметні картинки, трафаретні зображення предметів, пластилін, дощечки для ліплення, зразки предметів для ліплення, кольорові форми з паперу для викладання і наклеювання предметів. Педагогами груп виготовлені папки «Чарівні фарби і талановиті пальчики», «Українське народно-прикладне мистецтво», «Українські народні промисли», «Нетрадиційні техніки малювання», у яких зібрано і систематизовано відповідний матеріал. Моніторинг оснащення предметно-розвивальних осередків з мистецької діяльності складає по групі – 80%. Все це сприяє розвитку інтересу дітей до різних видів художньої діяльності.

Планування освітньо - виховної роботи з дітьми старшого дошкільного віку проводиться відповідно до програми розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» (нове видання), Базового компонента дошкільної освіти в Україні. При плануванні вихователі використовують тематичний принцип, який базується на інтегрованому підході. Аналіз перспективних і календарних планів вихователів показав, що інтегровані заняття у даному закладі дошкільної освіти плануються в основному 1 раз в тиждень, а саме в кінці тижня. Ефективність такого планування вихователі пояснюють необхідністю закріплення вивченого матеріалу. Хоч не завжди з різних видів художньої діяльності діти отримали нові знання. І такі інтегровані заняття дуже часто бувають формальними. Найчастіше у своїй практиці вихователі груп дітей старшого дошкільного віку інтегрують такі види занять – розвиток мовлення і ліплення, ознайомлення з природою і малювання. Ми не спостерігали інтегрованих занять з використанням творів образотворчого мистецтва, музики і інших видів художньої діяльності у їх взаємозв'язку. В основному в інтегрованих заняттях спостерігається використання одного із видів зображувальної діяльності. Ми вважаємо, що в основі інтеграції видів художньої діяльності повинен лежати художній образ. Саме тематичний образ має стати основою, навколо якого розгортається пізнавальна діяльність дітей. А в практиці роботи даного дошкільного закладу ми спостерігали більше занять за принципом тематизму, а не інтеграції.

На основі програми, за якою працює експериментальний дошкільний заклад, ми спробували визначити показники знань, умінь і навичок дітей в різних видах художньої діяльності: в образотворчій (розрізняє види і жанри образотворчого мистецтва, виражає певне відношення до них, проявляє інтерес, володіє технікою малювання олівцем і пензлем, користується різними матеріалами для малювання, ліплення, аплікації, володіє способами і прийомами ліплення, технікою обривання і вирізування, вміє створювати різні поробки з будівельного, природного і викидного матеріалів, паперу і картону, створює образ різними засобами виразності і техніками, підбирає колір і форму, володіє композиційними вміннями в створенні сюжетних і декоративних композицій, тощо.); в художньо-мовленнєвій діяльності (сприймає на слух та розуміє зміст художнього твору, відтворює зміст у виконавчій діяльності - декламує, відповідає на запитання, переказує, веде бесіду за ілюстраціями, читає за ролями тощо); в театралізованій діяльності (орієнтується в основних видах театрального мистецтва, виявляє особисту позицію, вміє інсценувати, бере участь у театральних виставах, проявляє творчу імпровізовану діяльність в іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, словесно-поетичній творчості, розрізняє жанри літературного мистецтва, виявляє навички образного мовлення, творчу активність, інтерес до улюблених літературних творів); в музичній діяльності (охоче слухає і оцінює музичні твори, переймається емоціями і почуттями, розрізняє жанр, характер і темп музичних творів, виразно співає дитячі пісні, володіє елементарною технікою виконання танців, відтворює на дитячих музичних інструментах прості ритмічні мелодії, виявляє музикальність, тощо), створює свій образ (позитивний, негативний) за допомогою мовлення, міміки, жестів, рухів, музики, танців, співу.

За даними показниками проведена діагностика рівня компетентності дітей старшого дошкільного віку з мистецької діяльності. Результати обстеження показали з усіх видів художньої діяльності низький і середній рівень. Діти погано орієнтуються у видах і жанрах образотворчого мистецтва, театралного і літературного мистецтва, у жанрах музичних творів. Досить низький рівень умінь і навичок дітей в різних видах образотворчої діяльності, особливо в малюванні діти показали найнижчий рівень. Багато дітей старшого дошкільного віку недостатньо володіють технікою вирізування. Дещо кращі результати з техніки ліплення. В художньо-мовленнєвій, музичній і театралізованій діяльності в окремих дітей проявляються більші здібності, а інших незначні. Хоча інтерес до різних видів художньої діяльності ми спостерігали майже у всіх дітей.

Тому ми вважаємо, що організація художньої діяльності старших дошкільників на засадах інтеграції підвищить ефективність оволодіння дітьми знаннями, умінями і навичками, буде сприяти вихованню у них інтересу до різних видів мистецтва при умові, якщо в основі побудови цих занять буде лежати художній образ.

#### 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., 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., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. Київ: Видавництво «Світлич», 2012. 26 с.
2. Гавриш Н. В. Інтегровані заняття. Методика проведення. Київ: Шкільний світ, 2007. 127с.
3. Запорожец А. Актуальные проблемы эстетического воспитания детей. *Дошкольное воспитание*. 1976. №12. С. 8 - 10.
4. Казакова Т. Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников. Москва: Педагогика, 1983. 111 с.
5. Крутії К. Інтеграція в дошкільній освіті як інноваційне явище або Що треба знати про інтеграцію. *Дошкільне виховання*. 2018. № 7.

### СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ ЕЛЕКТРОЗВАРЮВАЛЬНИКІВ З ОСНОВ ВИРОБНИЧОЇ БЕЗПЕКИ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

*Лук'янович Ю., здобувач вищої освіти*

*Тимошук О.С., кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [2] визначено, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості. З огляду на це, проголошений інвестиційно-інноваційний розвиток вітчизняної економіки зумовлює необхідність системних змін у сфері професійно-технічної освіти [1, с. 1].

Кваліфікований робітник – це освітньо-кваліфікаційний рівень робітника, який на основі повної або базової загальної середньої освіти здобув спеціальні уміння та знання, має відповідний досвід їх застосування для вирішення професійних завдань у певній галузі народного господарства [4].

Професійно-технічна освіта є складовою української системи освіти, де людина може оволодіти знаннями, умінями і навичками за певною робітничою професією. Наразі у закладах профосвіти можна здобути майже 430 професій.

В умовах переорієнтації багатьох видів виробництва, будівництва та технологій в цілому велика роль відводиться професії електрогазозварювальник. Важливою перевагою професійної освіти є її гнучкість та швидка реакція на запити ринку праці: нині пройти навчання у закладах можуть не лише вчорашні випускники шкіл, а й дорослі, які хочуть підвищити кваліфікацію або змінити фах [3]. Тому вимоги до змісту підготовки електрогазозварювальників в сучасних умовах зорієнтовані виключно на потреби ринку. Поряд із цим зростає кількість небезпек, що загрожують майбутньому зварювальнику у процесі його професійної діяльності, що вимагає відповідної переорієнтації вимог до підготовки з питань виробничої безпеки.

Вимоги до професійної підготовки зварювальників з виробничої безпеки регламентовані у першу чергу стандартом їх підготовки [5]. У відповідності до стандарту така підготовка провадиться під час вивчення курсу «Охорона праці», на опрацювання якого відводиться не менше 30 год. Проаналізувавши стандарт, а також досвід викладачів закладів ПТО ми можемо констатувати, що на вивчення охорони праці відводиться від 30 до 36 академічних годин, а на вивчення виробничої безпеки, як змістового модуля, 4-8 годин

Варто визначити як першочергові кроки у вирішенні проблеми забезпечення більш якісної підготовки електрогазозварювальників з питань виробничої безпеки ми вважаємо:

- 1) проведення моніторингових досліджень та здійснення коротко- та довгострокового прогнозування ризиків сучасного виробництва;
- 2) з урахуванням зарубіжного досвіду на основі компетентнісного підходу необхідно оновити зміст професійно-технічної освіти шляхом розробки державних стандартів нового покоління;
- 3) підвищення кваліфікації педагогічних працівників та працівників, які залучаються до організації та проведення професійного навчання персоналу на виробництві.
- 4) вирішення проблеми якості профтехосвіти неможливе без її сучасного навчально-методичного забезпечення.

Таким чином, за результатами аналізу літературних джерел нами установлені проблеми підготовки з питань виробничої безпеки електрогазозварювальників, а також запропоновані шляхи удосконалення цього процесу. Подальші наукові пошуки будуть зосереджені на оновленні підходів методичного супроводу вивчення виробничої безпеки.

#### Список використаних джерел:

1. Діденко О. Забезпечення якості професійної підготовки кваліфікованих робітників в ринкових умовах. URL: [%D0%B0%D1%85.pdf](#) (дата звернення: 15.05.2020).
2. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: *Указ Президента України від 25.06.13 року № 344/2013*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 16.05.2020).
3. Професійна освіта. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/profesiyno-tekhnichna-osvita> (дата звернення: 16.05.2020).
4. Кваліфікований [pohttps://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B2%D0%](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B2%D0%) (дата звернення: 15.05.2020).
5. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти “Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта” на період до 2027 року: *Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 червня 2019 р. № 419-р*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80> (дата звернення: 10.05.2020).
6. Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти. 7212 - Електрозварник на автоматичних та напівавтоматичних машинах [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesiyno-tehnichna-osvita/derzhavni-standarti-navchalni-plani-ta-programi/zatverdzeni-standarti-profesiyno-tehnichnoyi-osviti-2017>.

#### ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Лук'янчук Г. А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*  
**Пелех Ю. В., доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та навчально-методичної роботи**

*Рівненський державний гуманітарний університет*

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді наголошується, що патріотичне та національне виховання є стрижневими, основоположними, що відповідають як нагальним вимогам, так і викликам сучасності [4].

Формувати розуміння багатства культурної спадщини народу та національно-патріотичні почуття особистості слід починати з дошкільного віку, адже цей період розвитку є сенситивним для становлення морально-духовної сфери, пізнання навколишнього світу, виховання першооснов національної самосвідомості (етнізації), що включають усвідомлення своєї приналежності до нації, пробудження любові та поваги до національної мови, традицій, символіки, зародження особливих рис національного характеру. Відтак розробка інноваційних підходів до національного виховання дітей набуває особливої значущості в діяльності закладів дошкільної освіти.

Наукові підходи щодо національного виховання і формування національної свідомості зростаючого покоління висвітлені в доробку І. Беха, А. Богущ, М. Боришевського, З. Гасанова, П. Ігнатенка, О. Каплуновської, Л. Крицької, Л. Кулішенко, С. Лавриненко, С. Тесленко, О. Сухомлинської, Т. Філімонової та ін.

Варто зазначити, що наразі серед дослідників немає усталеного погляду щодо співвідношення національного та патріотичного виховання. Автори вирізняють як національні, так і патріотичні почуття.

У Великому тлумачному словнику вказано, що національно-патріотичне виховання виражає, як національні, так і патріотичні стремління [1]. Патріотичне становлення індивіда розглядається як двоєдиний процес: на психологічному рівні – це формування уявлень, почуттів, звичок, настроїв та прагнень; на ідеологічному – формування патріотичної свідомості, ідей, поглядів і переконань. Педагогічний словник трактує національне виховання як історично зумовлену і створену самим народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь [5, с.57].

У контексті нашого дослідження слушною є позиція П. Ігнатенка, який вбачає головну відмінність між національним і патріотичним вихованням в тому, що «об'єктом національних почуттів є етнос, незалежно від його розселення, а в патріотичних почуттях відзеркалюється прихильність до рідної землі, території, місця народження, Батьківщини» [2, с.44].

Акцентуємо, що національні почуття належать до найскладніших і найвищих проявів духовного світу людини, а тому ще не можуть бути глибоко розвинуті в дітей. Однак в старшому дошкільному віці закладаються основи цих почуттів унаслідок сприймання дитиною подій навколишнього життя. Національне почуття за своєю природою – інтегральне, що об'єднує в єдине ціле моральний, трудовий, розумовий, естетичний, фізичний складники розвитку особистості дитини дошкільного віку.

Основними завданнями національно-патріотичного виховання старших дошкільників є: формування любові до рідного краю (причетності до рідного дому, сім'ї, дитячого садка, села), до культурного спадку свого народу; виховання любові, поваги до своїх національних особливостей; формування духовно-моральних цінностей, почуття власної гідності як представників свого народу; виховання толерантного ставлення до представників інших національностей, до однолітків, батьків, сусідів, інших людей [3].

Водночас педагогічними умовами ефективної реалізації окреслених завдань є: організація розвивального середовища (природного, соціального, предметного, культурного); належне програмове-методичне забезпечення освітнього процесу; інтегрування в освітньому процесі різних форм роботи з дітьми, методів, засобів педагогічного впливу, видів дитячої діяльності, систематичне вивчення стану освітньої роботи, її результативності.

Дитина старшого дошкільного віку має орієнтуватись у тому, що її країна розташована на певній території, на якій проживають українці – носії своєї культури, звичаїв, мови. Виховання, ставлення до своєї країни ґрунтується на когнітивному компоненті: дітям повідомляють інформацію, яку їм слід засвоїти. При цьому важливо, щоб знання були емоційними і спонукали дитину до активної діяльності. В дитячому віці ще досить складно усвідомити

національні почуття, які формуються й розвиваються поступово під впливом навколишнього середовища та інших чинників.

Отже, національне виховання старших дошкільників нині є важливою складовою змісту роботи закладів дошкільної освіти та сім'ї, що спрямована на формування в дітей почуття національної гордості, духовно-моральних орієнтирів, бажання сумлінно виконувати обов'язки громадянина, усвідомлення свого українства, плекання любові до рідної мови та співвітчизників.

#### Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник української мови / уклад і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
2. Ігнатенко П., Крицька Л. Громадянське виховання: історичний аспект *Шлях освіти*. 1997. (№1). С. 38-43.
3. Каплуновська О. М., Кичата І. І., Палець Ю. М. «Україна – моя Батьківщина». Парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку за наук. ред. О. Д. Рейпольської. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 72 с.
4. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді : додаток до наказу МОН України від 16.06.2015 р. № 641. *Початкова освіта*. 2015. № 13. С. 5–8.
5. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник. вид. 2-ге, доп. і перероб.; укладач О. Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.

### ІДЕЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СПАДЩИНІ В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО

*Ляда Тарас Богданович (Архімандрит Онуфрій), здобувачиці освіти  
Петренко Оксана Борисівна, доктор педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Відомий філософ, психолог, педагог В. Зеньковський (1881–1962) розглядав духовність, духовно-моральний розвиток особистості з позиції християнської антропології та зазначав, що сучасна психологія все більш схиляється до виділення в людині трьох складових її цілісної природи – Духа, душі та тіла. «Початок духовності є тому початком цільності й ієрархічності в людині, основне життя в людині... провідниками якого зовні є психічна та фізична сфера», – писав він у праці «Проблеми виховання у світлі християнської антропософії» [2, с. 46]. Це положення особливо важливе тим, що зумовлює дослідження проявів духовності не в окремих підструктурах особистості, а в її цілісності.

Прагнучи конструктивної взаємодії між принципами християнської духовності, з одного боку, й гуманізму, з іншого, за основу можна взяти, наприклад, концепцію образу Божого в людині В. Зеньковського. «Святі отці, – писав він, – вбачають головний прояв у нас образу Божого в розумі й свободі людського духу, – обидві ці властивості підносять нас над тварним світом і звільняють від його влади» [1].

Ключовим концептом антропології мислителя є поняття «духовність», під яким він розумів, насамперед, підвищену увагу особистості, яка розвивається, до релігійної сфери. Звідси випливає мета духовно-морального виховання – просвітити та освітити усю душу дитини, а саме виховання постає як шлях до «чистоти» розвитку особистості. З поняттям «духовність» В. Зеньковський пов'язував ідею «соборності» виховання, під якою розумілося формування цілісної особистості на основі таких цінностей, як моральне добро, краса, гідність та ін.

У філософсько-педагогічній концепції В. Зеньковського центром досліджень є дитина, її індивідуальність, пошук напрямів виховання індивідуальності. Її провідною філософською засадою є гомоінтентність (зорієнтованість на людину), тобто його модель виховання була гомоінтентною (людино зорієнтованою), оскільки в її побудові педагог відштовхувався від дитини, від її духовного світу. У В. Зеньковського саме з внутрішнім світом дитини пов'язується саморозвиток особистості, її виховання.

На думку В. Зеньковського, основною ознакою особистості в людині є самосвідомість. Це джерело невід'ємно пов'язане з духовністю. «Духовне життя в нас і є джерело самобачення, джерело світла, у променях якого здійснюється усвідомлення самого себе, – це і є серцевина особистості, завдяки зв'язку з якою і тримається наша особистість у повноті її сил» [2, с. 51].

Умовно поділяючи життєвий шлях людини на три основні стадії (дитинство, зрілість, старість), вчений особливу увагу приділяв проблемі формування особистості саме в період дитинства. У праці «Психологія дитинства» (1922) В. Зеньковський сформулював основні завдання цієї галузі, обґрунтувавши критерії поділу дитинства на окремі періоди та намагався пов'язати тривалість дитинства з розвитком цивілізації [3]. Він розвивав вчення про те, що саме поділ дитинства на різні періоди пов'язаний з різною духовною установкою в душі дитини. В. Зеньковський вважав, що розвиток особистості дитини йде в трьох напрямках: розвиток своєрідності, основних сил, творчого начала в дитині, – розвиток споконвічного роздвоєння добра і зла і пов'язаний з цим розвиток начала волі, – і розвиток зв'язку з соціальним середовищем через засвоєння мови, всієї соціальної традиції. При цьому основні кризи особистісного розвитку В. Зеньковський вбачав у протиріччях між природними та духовними потребами людини.

Учений стверджував, що душа має ієрархічну структуру, вищим елементом якої є «серце», яке розуміється ним як осереддя високих, духовних почуттів, через які і встановлюється духовний зв'язок з Богом. Вчений звертав увагу, що, якщо завданням виховання є духовне улаштування, то й основні засоби виховання повинні мати відношення до формування духовної сторони в дітях. Дошкільне, шкільне, позашкільне і сімейне виховання – все це повинно мати інструментальний характер, тобто все осмислюється через сходження у розвитку тіла, соціальності, інтелекту, моральної, естетичної, релігійної сфери до духовного начала.

У духовно-моральній сфері особистості В. Зеньковський визначив три основні моральні почуття: любов до людей (альтруїзм), сором і почуття совісті. Сором, любов до інших людей, робота совісті – це, так звані, три вікна,



крізь які душа дитини набуває морального досвіду. На думку В. Зеньковського, любов до людей – це основне почуття в цій групі почуттів, адже відкриває нам в інших позитивне, завжди пом'якшує негативне, що є в людях.

Підсумовуючи, необхідно зазначити, що у працях В. Зеньковського увага зосереджується не лише на пристосуванні дитини до життя, а й на процесі духовної трансформації дитини на основі християнських ідей через утвердження добра як аксіологічного пріоритету через свободу «зрячого серця».

#### Список використаних джерел

1. Зеньковский В. В. Об образе Божьем в человеке. *Вопросы философии*. 2003. № 12. С. 147-161.
2. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропософии. Москва: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. 224 с.
3. Зеньковский В. В. Психология детства. Москва : AcademiA, 1996. 347 с.

### ТЕНДЕНЦІЇ STEAM-ОСВІТИ

*Ляшук Т.Г., викладач*

*Шинкарук Н.В., кандидат технічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Аналізуючи здобутки сучасної цивілізації, можна з впевненістю сказати, що еволюція точних наук в першу чергу є чинником науково - технічного прогресу. Звідси слідує, що підготовка фахівця-інженера є як ніколи актуальною. При цьому, набір інструментів фахівця певної галузі повинен охоплювати не лише вузько-спеціалізовані знання, а й спектр додаткових знань, що не належать до наукової бази спеціаліста. В першу чергу, це зумовлено взаємінтеграцією міжпредметних зв'язків. Власне набір таких знань з їх подальшою реалізацією дозволяє забезпечити належну кваліфікацію спеціаліста.

Тому, виникає питання щодо використання такого освітнього процесу, який дозволяє генерувати навички в широкій області спеціалізацій. Навчання, це не просто передача знань від учителя до учнів, це зміна оточуючого світу в усіх його проявах.

Власне використання такого підходу є STEAM-навчанням [1] (S-science, T-technology, E-engineering, A-art, M-mathematics). STEAM – це один із трендів у світовій освіті, який передбачає змішане середовище навчання, і показує дитині, як одночасно застосовувати науку і творчість.

Переваги STEAM-освіти є більш ніж очевидними, головними серед яких є:

- наочність: STEAM-освіта дозволяє педагогам наочніше формувати заняття, керуючись принципом теорія+практика;
- зацікавленість: дітям вчитись стає по справжньому цікаво. Як показує досвід, після уроків в STEAM-класах вони ще довго обговорюють між собою набуті знання. На таких заняттях учень проявляє не тільки набуті знання з тих чи інших предметів, а й проявляє творче мислення, що власне і є одним головних критеріїв для майбутнього інженера.

При цьому, компонування тієї чи іншої моделі в рамках STEAM передбачає використання проектного підходу. Це зумовлено тим, що юний архітектор повинен чітко окреслити свою задумку, вказати "для чого?", "як?", "в яких рамках?". Все це обов'язково повинно бути реалізовано поетапно і комплексом, в противному разі диференційований підхід може призвести до неефективності моделі. Якщо програмним шляхом це можна змінити, то апаратно-технічна складова підлягатиме нового проектування. З одного боку, це може відлякати дитину, а з іншого, навпаки - зацікавити.

Для повноцінної реалізації такого підходу обов'язковими є наявність STEAM-лабораторій. Вони включають в себе наявність наборів навчальної електроніки, роботизованих комплексів, 3D принтерів, комплексу спеціалізованого програмного забезпечення та інших програмно-технічних засобів.

Робота з ними дає змогу дитині запрограмувати найпростіші речі, наприклад роботу світлофора. Це в свою чергу дає розуміння коли і чому вмикається червоне або зелене світло та як забезпечити на дорозі безпеку пішоходів та водіїв. Учень може створити GPS навігатор або навчитися відправляти SMS з створеного електронного виробу. При цьому, в учня вже не буде виникати питань, як це працює, оскільки в процесі моделювання, ці питання вже будуть вирішені.

STEAM-підхід дозволяє виховати в дітях гнучкість та критичне, практично-орієнтоване мислення. На перший план виходить здатність вчитись та сприймати зміни, а не самі знання, які нині стають застарілими з неймовірною швидкістю.

Освіта в галузі STEAM є основою підготовки співробітників в області високих технологій. Власне тому, багато країн, серед яких США, Китай, Австралія, Великобританія, Ізраїль, Корея, Сінгапур та інші використовують державні програми STEAM-освіти.

У Києві 16 вересня 2015 року підписали Меморандум про створення Коаліції STEAM-освіти. На даний момент до ініціативи Центру розвитку корпоративної соціальної відповідальності по створенню коаліції в якості партнерів вже приєдналися компанії Київстар, Syngenta, United Minerals Group, а також ДП НАЕК Енергоатом, Samsung, Українське ядерне товариство, Microsoft Україна, Креативна Міжнародна Дитяча Школа, Київський університет культури і мистецтва та інші.

При цьому, було сформовано сім ключових завдань, які і будуть базою для майбутніх проектів:

- підготовка рекомендацій Міністерству освіти і науки щодо програм дисциплін, що входять в STEAM-цикл;
- реалізація програм для впровадження інноваційних методів навчання в навчальних закладах;

- надання можливостей для учнів і студентів для проведення дослідницької та експериментальної роботи на сучасному обладнанні;
- проведення конкурсів, олімпіад для самореалізації;
- створення інформаційних майданчиків;
- профорієнтація;
- розвиток міжнародного співробітництва.

При цьому, концепція Нової українська школи передбачає використання STEAM-підходу, як одного із інструментів якісного навчання дітей. Як вже зазначалося вище, для підготовки STEAM-фахівців необхідно створення спеціалізованих центрів, включення таких дисциплін як електроніка, робототехніка, програмування, моделювання в шкільну програму. В свою чергу, запорукою успіху є обмін досвідом між педагогами, наприклад шляхом їх об'єднання в тематичні спільноти.

Також на міністерському рівні проведено ряд заходів [2], що передбачає проведення дослідно-експериментальної роботи в STEAM-напрямі.

Варто також зауважити, що STEAM-освіта не є ексклюзивною. Це не прерогатива "технологій", "математики", "науки" та "інженерії" як таких. STEAM можна знайти в кожному аспекті життя. Методика може бути застосована практично до будь-якої дисципліни, де б вона не викладалася - чи то в молодшій школі, чи у вищій. Філософія STEAM далеко пішла від застарілої концепції навчання, коли учні запам'ятовують факти, а їхні знання перевіряють за допомогою тестів із проставлянням оцінок. Така анахронічна освітня система, звісно ж, не сприяє інноваційності, розвитку творчого та критичного мислення.

Отже, використання в освітньому процесі STEAM-навчання є досить таки актуальним. Воно забезпечує належний міждисциплінарний рівень знань учнів, що в подальшому може стати фундаментом для майбутнього спеціаліста.

#### Список використаних джерел

1. Гуз К.Ж. STEAM-освіта і життєстворення національний образів учнів – що спільне. / К.Ж.Гуз // Наукові записки Малої академії наук України. - 2016. - №8. - С. 224-233.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України від 17.05.2017 №708 "Про проведення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою "Науково-методичні засади створення та функціонування Всеукраїнського науково-методичного віртуального STEM-центру (ВНМВ STEM-центр" на 2017-2021 роки".

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Мажула Наталія Петрівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр» педагогічного факультету,*

*Стельмашук Жанна Григорівна, кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри теорії і методики виховання*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Виховання відповідальності як морально-вольової якості особистості сьогодні є важливим завданням, що стоїть перед закладами освіти, у контексті викликів сучасності.

Кожен віковий період розвитку дитини характеризується власним механізмом формування відповідальності. Відтак, необхідною умовою виховання відповідальності є розуміння та врахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку.

Молодший шкільний вік психологи (Л.Божович, О.Люблінська, Д.Ельконін) визначають як період активного формування моральних почуттів. За цих умов педагог має насамперед враховувати вікові особливості дітей та особистісні взаємини молодших школярів. Серед таких чітко виявляються: відсутність системи знань, незначний життєвий досвід, підвищена емоційність, вразливість дітей. Саме в молодшому шкільному віці діти дуже піддатливі до емоційних впливів.

Цей період є найбільш сприятливим для виховання відповідальності, оскільки у молодшому шкільному віці у рамках зміни виду діяльності ігрової на навчальну відбувається конкретизація соціальних зразків поведінки особистості, систематизація певних норм та правил моралі. Ця діяльність створює безпосередні умови для формування власної відповідальності дитини за свою поведінку.

Дитина молодшого шкільного віку характеризується суспільною спрямованістю особистості, зацікавленістю справами інших дітей та справами класу. Вона прагне знайти своє місце в колективі, завоювати авторитет серед товаришів і повагу. Щоб задовольнити всі ці прагнення, молодший школяр починає свідомо підпорядковувати свої спонукки тим цілям і завданням, які стоять перед ним і його ровесниками, вчиться керувати своєю поведінкою, засвоювати норми і правила суспільної моралі. Так, учень може емоційно переживати зауваження вчителя щодо своєї поведінки, отримане в присутності товаришів, або відчувати задоволення, якщо допоможе комусь із однокласників. Виконання вимог колективу, підкорення його волі і разом з тим активна участь є основою для формування моральних почуттів і прагнень у молодшому шкільному віці [1, с. 141].

Вся робота щодо виховання відповідальності у дітей повинна будуватися на розумінні їх природи. Як зауважував В. Сухомлинський, до відповідального ставлення треба підвести, його треба викликати, пробудити, а для цього потрібні емоційні ситуації як необхідний засіб виховання, бо «розвинені почуття, висока емоційна культура – це, образно кажучи, абсолютний музичний слух моральної вихованості» [2, с. 155].

Молодші школярі легше усвідомлюють вчинки та їх мотиви в інших людей, ніж свої власні. Навчаючись бачити добро у вчинках інших, дитина потроху вчиться розуміти мотив, яким хтось інший чи вона сама керувалися, роблячи добру справу. Тому вирізнення мотиву вчинку, роз'яснення дитині сутності і правильності його в різних типових ситуаціях, на думку Г. Костюка, має бути спеціальним завданням для дорослих.

Істотними ознаками відповідальності, окрім готовності відповідати за результати своїх дій, є старанність, точність, пунктуальність, надійність, вірність особистості у виконанні своїх обов'язків. Це, в свою чергу, передбачає самостійність, ініціативність, самодисципліну, чесність, справедливість.

У дітей молодшого шкільного віку розвиток поведінкового компонента відповідальності активізується під впливом оцінювальної діяльності вчителя. Так, систематична позитивна оцінка педагогом навіть незначних успіхів в оволодінні дітьми певних вмінь сприяє повторному здійсненню та засвоєнню нових форм ціннісного ставлення до людини. Натомість невиконання справ, залишених без реакції вихователя, призводить до формування безвідповідального ставлення до своїх обов'язків.

Важливою умовою розвитку відповідальності в учнів початкових класів є включення їх у систему діяльності, задоволення в ній основних особистісних потреб. Вона формується лише за умови, коли дитині довіряють та не стримують її активність. Там, де немає довіри й свободи активності особистості, не варто чекати від людини відповідальності та творчості.

Відповідальність є результатом внутрішньої роботи, особистісного розвитку та є незалежною від зовнішніх спонукань, тиску й впливів, якщо вони не відповідають внутрішнім переконанням особистості. Вона можлива лише за умов розгортання суб'єктності, самоусвідомлення, прийняття власних переконань та цінностей.

Отже, можемо зробити висновок, що відповідальність виховується і розвивається лише в соціальній взаємодії особистості та прямо пов'язана з наданням особистості свободи в прийнятті рішень з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей.

#### **Список використаних джерел:**

1. Мазоха Д. С. Педагогіка: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2005. 368 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості; Духовний світ школяра; Методика виховання колективу. 654 с.

### **РОЛЬ ДИДАКТИЧНИХ МОНТЕССОРІ-МАТЕРІАЛІВ У ФОРМУВАННІ СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Мазур М.В., здобувач вищої освіти*

*Дичківська І.М., завідувач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)*

*імені проф. Т.І. Попіманської,*

*доктор педагогічних наук, професор*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Система Монтессорі – одна з перлин світової педагогічної науки, яка існує у всіх демократичних країнах світу понад 100 років. Незважаючи на такий поважний вік, система Монтессорі залишається сучасною і актуальною і у XXI столітті, бо ґрунтується на природних законах розвитку психіки дитини.

Сама Марія Монтессорі свій метод коротко називала «допомогою життя». В основі методу лежить три кита: дитина, підготовлене оточуюче середовище і вчитель. В центрі стоїть дитина, на відміну від традиційної школи, де центром є вчитель.

Світове визнання технологія М. Монтессорі здобула завдяки гуманістичному підходу до виховання і навчання дітей, вірі у безмежні можливості розвитку дитини, опорі на її самостійність та індивідуальність. Виховна мета цієї технології полягає в розкритті духовного та інтелектуального потенціалу дитини, засобами її досягнення є не зовнішні впливи на особистість, а спеціально сформоване середовище, своєрідна «духовна екологія» [1].

Сутність методики М. Монтессорі полягає у тому, що вона побудована на ідеях вільного, природо відповідного виховання дитини на засадах самостійності й самовиховання. Три провідних положення характеризують сутність педагогічної теорії М. Монтессорі :

1. виховання повинно бути вільним;
2. виховання повинно бути індивідуальним;
3. виховання повинно спиратись на дані спостережень за дитиною.

Самовиховання та саморозвиток як основа педагогічної системи М. Монтессорі включає в себе поняття свободи й дисципліни, розвиває в дитини самостійність та вміння дотримуватися принципу співробітництва, виховує повагу до вільних і природних проявів особистості. У системі сенсорного виховання організація «педагогічного середовища» є передумовою реалізації дитиною можливостей власного розвитку через самостійну діяльність. Один із головних чинників цього середовища – дидактичний матеріал для вправ на розвиток сенсорних здібностей (сенсорні матеріали). Його призначення полягає у вихованні та вдосконаленні чуттів: зору, слуху, смаку, нюху, тактильного, баричного й термічного чуттів [2].

У книзі «Метод наукової педагогіки» М. Монтессорі виокремлює основні групи сенсорних матеріалів: матеріали для розвитку зору; матеріали для розвитку дотику; матеріали для розвитку слуху; матеріали для розвитку відчуття важкості; матеріали для розвитку відчуття тепла; матеріали для розвитку нюху; матеріали для розвитку смаку; матеріали для розвитку стереогностичного відчуття [4, с. 212-213].

Монтессорі-матеріали дозволяють педагогу проводити роботу не на рівні традиційного вербального спілкування з дітьми, а спираючись на метод спостереження, який дає змогу простежити перебіг розвитку дитини, підготувати середовище, котре допоможе вести її від простого до складного, від конкретного до абстрактного, спрямувати й стимулювати дії малюка, його розвиток до відповідних сенситивних періодів. Робота зі спеціальними матеріалами в сенсорній зоні є важливим підготовчим етапом до математичного розвитку, – попрацювавши із сенсорним матеріалом, навчившись логічно й точно мислити, малюк без жодних труднощів переводить у математичні терміни вже добре відомі йому поняття. У більшості матеріалів закладений принцип самокорекції: дитина сама бачить свої помилки, а не отримує негативну оцінку з боку дорослого [1, с. 20].

У інноваційній педагогіці одне з найголовніших місць належить вихованню відчуттів. Вправи по вихованню відчуттів для того, щоб досягти своєї мети, повинні не стомлювати, а займати дитину; у цьому і є головна трудність у виборі дидактичного матеріалу, оскільки відомо, що психометричні інструменти сильно виснажують енергію, викликаючи тим самим у дитини нудьгу і стомлюваність. Тому необхідно бути дуже уважним при підборі матеріалу для виховання відчуттів у дитини [3].

Зміст роботи щодо формування сенсорно-пізнавальної компетенції дітей дошкільного віку спрямований на виявлення пізнавальної активності, спостережливості, винахідливості у довкіллі; вміння вирізнятися позитивною пізнавальною мотивацією; моделювання, експериментування в довкіллі за допомогою вихователя і самостійно, використовуючи умовно-символічні зображення, схеми; орієнтування в сенсорних еталонах (колір, форма, величина), їх видах, ознаках, властивостях; у часі і просторі; оволодіння прийомом узагальнення, класифікації, порівняння і зіставлення.

#### Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Розвивальна роль дидактичного матеріалу в педагогічній системі М. Монтесорі. *Дошкільне виховання*. 1998. №4. С. 20–21.
2. Грядовкіна Ж. Методика Марії Монтесорі в освітньому процесі дошкільного закладу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. №8. С. 15-21.
3. Монтесорі-педагогіка – відповідь на виклики часу: різноманітні матеріали по вихованню дітей за методикою Монтесорі. *Дошкільне виховання*. 2014. № 8. С. 18-25.
4. Монтесорі М. Метод научної педагогіки, применяемый к детскому воспитанию в «Домах ребенка». Москва, 1993. 231 с.

### ІНІЦІУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ТВОРЧОЇ ФІЗИЧНОЇ ЗАДАЧІ

*Максимчук Н.В., здобувач вищої освіти ступеня «Магістр» фізико-технологічного факультету*

*Галатюк Ю.М., кандидат педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

**Актуальність.** Розвиток творчих здібностей учнів є актуальною задачею у контексті реалізації компетентнісного підходу у навчанні фізики в загальноосвітній школі. Проблема адаптації молодшої людини в соціумі вирішується набагато успішніше, якщо креативний компонент в структурі ключових компетентностей достатньо сформований. Виходячи з діяльнісного підходу до вирішення проблеми, слід зауважити, що в даному контексті пріоритет належить проектуванню та організації творчої навчально-пізнавальної діяльності.

Ключовою проблемою в контексті діяльнісного підходу у творчому навчанні фізики є визначення механізму ініціювання творчої пізнавальної діяльності. Як показують дослідження [1; 2], в основі такого механізму лежить створення творчої пізнавальної ситуації.

**Мета роботи.** Розкрити психолого-дидактичний зміст творчої пізнавальної ситуації та обґрунтувати можливість застосування творчої навчальної задачі для її створення та ініціювання творчої навчально-пізнавальної діяльності.

**Виклад результатів дослідження.** Традиційно проблему організації творчої пізнавальної діяльності учнів розглядається у контексті проблемного навчання. Вважається, що проблемна ситуація є відправним моментом творчого процесу.

Творча пізнавальна ситуація не обмежується лише створенням проблемної ситуації. Це поняття більш ширше і змістовніше як у психологічному, так і у дидактичному аспектах. Якщо поглянути на “творчу пізнавальну ситуацію” з точки зору структурно-рівневої моделі психологічного механізму творчої діяльності [4], центральною ланкою якого є інтуїтивна здогадка і процес її формалізації, то зрозуміло, що суттєвою ознакою (критерієм) творчої ситуації є різниця структурних рівнів у постановці проблеми і у процесі її вирішення.

Розглянемо творчу пізнавальну ситуацію, через структуру творчої діяльності, представивши її у такій декомпозиції: цілі, предмет, засоби, процедура, продукт, зовнішні умови. Скористаємося поняттям “орієнтувальна основа діяльності”, яке прийнято в теорії поетапного формування розумових дій. Це поняття вбирає в себе майже усі зазначені вище компоненти діяльності. Згідно теорії нормативної творчої діяльності орієнтувальна основа може бути різних порядків узагальнення, а саме трьох, а тому і компоненти діяльності також можуть бути різних рівнів узагальнення [3].

Специфіка творчої пізнавальної діяльності полягає у тому, що засоби і процедура представлені третім рівнем узагальнення. Їх пов’язують із загальними методами наукового пізнання, які використовуються у фізиці. Це, насамперед, методи теоретичного пізнання: моделювання, ідеалізація і формалізація, мислений експеримент, сходження від абстрактного до конкретного, зведення конкретного до абстрактного, гіпотези, аналогії та ін.

У розглянутому контексті творча пізнавальна ситуація присутня тоді, коли названі компоненти пізнавальної діяльності (цілі, предмет, засоби, процедура) представлені на високому рівні узагальнення і є або не зовсім визначеними, або латентними.

Аналіз показує, що на основі генетичного підходу можна виділити принаймні три типи творчих пізнавальних ситуацій.

1. Творча ситуація першого типу в основі якої лежить проблемна ситуація, створена учителем, на основі якої формується проблема і потім моделюється творча фізична задача.

2. Творча ситуація другого типу, що виникає на основі готової (внесеної ззовні) задачі, яка є творчою відносно учня (суб’єкта), якому вона пропонується.

3. Творча ситуація третього типу, яка виникає і реалізується як прояв інтелектуальної (пізнавальної) ініціативи учня у процесі, як правило, репродуктивної діяльності. Такою діяльністю може бути виконання завдання, яке за своєю прямою ціллю не є проблемним, але отриманий результат може спонукати учня до ініціювання виходу

за межі заданого. Тут мова йдеться про інтелектуальну активність, де критерієм виступає рівень інтелектуальної активності.

Генезис інтелектуальної активності може бути представлений двома випадками: 1) інтелектуальна ініціатива спонукається прямим продуктом репродуктивної діяльності; 2) підставою для прояву інтелектуальної ініціативи є побічний продукт репродуктивної діяльності.

У психологічному аспекті творча пізнавальна ситуація характеризується наявністю пізнавальної домінанти. Домінанта характеризується двома властивостями: 1) відносно високим збудженням групи нервових клітин, завдяки яким стимулюються подразники, що приходять з різних джерел; 2) стійкою затримкою збудження після припинення дії подразника.

З викладеного випливає, що одним із засобів створення творчої ситуації у навчанні фізики є творча навчальна фізична задача.

Розв'язування задач є одним з найважливіших видів навчальної діяльності в процесі вивчення фізики. Розв'язати фізичну задачу – означає знайти рішення проблеми, яка закладена в її змісті. Це вимагає свідомого застосування набутих теоретичних знань. Глибокого розуміння суті фізичних явищ, законів, понять, зв'язків між фізичними величинами тощо. Здатність самостійно знайти шлях розв'язку фізичної задачі є одним із основних показників глибокого і осмисленого засвоєння фізичних знань.

Процес розв'язування фізичних задач сприяє формуванню важливих прийомів логічного мислення таких як аналіз і синтез, індукція і дедукція, порівняння, узагальнення, систематизація тощо. Варто пам'ятати, що розв'язуючи фізичну задачу, потрібно творчо підходити до вирішення проблеми, здійснюючи всебічний аналіз її змісту, використовуючи набуті теоретичні знання.

Незважаючи на те, що розв'язання будь-якої задачі – це в певній мірі процес творчий, існують загальні підходи, які корисно знати, приступаючи до розв'язування конкретної фізичної задачі. Їх можна сформулювати у вигляді планів дій, алгоритмів, евристичних приписів тощо [5]. І хоча вони не гарантують безумовного успіху в розв'язуванні конкретної задачі, але їх зміст відображає специфічні особливості певних класів задач, об'єднаних спільною тематикою, способом завдання умови тощо.

Зауважимо, що існує певний клас задач, хід розв'язування яких важко регламентувати будь-яким алгоритмом. Це творчі задачі. Як правило, зміст таких задач не містить ніяких орієнтирів, які вказували б на ті закони, формули, підходи, що потрібно застосовувати в процесі їх розв'язку. Розв'язування таких задач вимагає інтуїтивного фізичного мислення. Саме на розвиток такого мислення має бути спрямована навчальна діяльність з розв'язування фізичних задач.

Отже, творча навчальна задача – категорія суб'єктивного змісту. Задача є творчою якщо учень, який її розв'язує не володіє алгоритмом її розв'язку, або задача не підпадає за своїм типом під категорію задач, які розв'язуються на основі відомого узагальненого плану-орієнтиру. Як правило, такий узагальнений план-орієнтир відіграє роль евристичного засобу в процесі розв'язування творчої задачі. Тому розглядаючи навчальну фізичну задачу, як засіб створення творчої пізнавальної ситуації, треба насамперед у даному контексті звернути увагу на моделювання суб'єкта навчальної діяльності, який розв'язуватиме запропоновану йому фізичну задачу.

**Висновки.** Отже, підсумовуючи викладене вище, можна зробити такі висновки.

Дієвим засобом створення творчої пізнавальної ситуації у контексті ініціювання творчої навчально-пізнавальної діяльності є творча навчальна фізична задача.

Творча ситуація – це ситуація, що потребує вирішення деякого діалектичного протиріччя шляхом пошуку нового методу, прийому, засобу діяльності.

Творча ситуація є механізмом ініціювання творчої пізнавальної діяльності, вона або передує постановці творчої задачі, або творча задача є засобом створення творчої ситуації.

Поняття “творча ситуація” не дублює поняття “проблемна ситуація”, а є більш ширшим і змістовнішим. Це стає зрозуміло, коли розглядати його у контексті відповідних психологічних концепцій творчої діяльності.

Творча ситуація є категорією суб'єктивною і характеризується наявністю у суб'єкта пізнавальної домінанти. Якщо пізнавальна домінанта згасає, то творча ситуація зникає і процес творчої діяльності припиняється. Це можливо у двох випадках, коли суб'єкт, проявивши пізнавальну ініціативу, сформулював проблему і успішно її розв'язав або відмовився від її розв'язання.

#### Список використаних джерел

1. Галатюк Ю.М. Творча пізнавальна ситуація у контексті проектування та організації творчої навчальної діяльності /Ю.М. Галатюк, М.Ю. Галатюк, Т.Ю. Галатюк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського гуманітарного університету. Випуск 11 (54). – Рівне, РДГУ, 2015 р. – С.197 – 200.

2. Галатюк Ю. М.Творча ситуація в навчанні фізики як механізм ініціювання творчої пізнавальної діяльності / Ю.М. Галатюк // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції “Особливості навчання природничо-математичних дисциплін у профільній школі”. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2010. – С. 4-6.

3. Калошина И. П. Структура и механизм творческой деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 168с

4. Пономарев Я.А. Психология творения.– Воронеж: Издательство НТО «МОДЭК», 1999. – 480 с

5. Розв'язування навчальних задач з фізики: питання теорії і практики // С.У. Гончаренко, Є.В. Коршак, А.І. Павленко, О.В. Сергеев, В.І. Баштовий, Н.М. Коршак / За заг. ред. Є.В. Коршака. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 185 с.

#### ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ПЛАКАТУ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ «ОХОРОНИ ПРАЦІ» ДЛЯ МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ

*Малахова О.В., здобувач вищої освіти*

*Глінчук Ю.О., доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки*

### *Рівненський державний гуманітарний університет*

Впровадження новітніх технологій у процес навчання – актуальне питання, що цікавить педагогів протягом останніх років. Досвід зарубіжних колег продемонстрував, що інноваційні технології дозволяють значно спростити процес навчання, налагодити чітку систему викладання та перевірки матеріалу, а також підвищити рівень вмотивованості учнів до навчання. Тому, й не дивно, що українські викладачі все частіше досліджують питання впровадження інноваційних технологій у навчальний процес, розробляючи нові засоби та способи навчання.

Інтерактивні технології навчання – це технології, що передбачають організацію навчального процесу таким чином, щоб учень не міг не взяти у ньому участь: у колективному, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесу навчального пізнання. Суть інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається шляхом колективної взаємодії учнів[2].

Ефективною складовою новітніх технологій є інтерактивний плакат [1]. Він являє собою покращену модель класичного плакату для демонстрації теми, доповнену QR кодами.



Роздивляючись інтерактивний плакат та переходячи за різними посиланнями на відео чи цікаві статті, учень поступово вникає у тему, дізнається цікаву та актуальну для себе інформацію. На відміну від традиційного плакату, інтерактивний не навантажений інформацією. Як правило він містить лише картинки з підписами, а вся інформація шифрується QR кодами. Візуально такий плакат виглядає простим та легким для сприйняття, завдяки чому учень залюбки приймається до його вивчення.

Актуальність використання даного засобу навчання також продиктована однією із базових умов освіти, а саме відповідності освітнього процесу сучасному науково-технічному прогресу. Традиційні засоби та способи навчання об'єктивно не відповідають потребам суспільства, оскільки не надають повної інформації про об'єкт дослідження, не дають можливості демонструвати навчальний матеріал у цікавій для учнів формі[3].

У свою чергу, інтерактивні плакати повністю відповідають вимогам науково-технічного прогресу. Вони дозволяють індивідуалізувати процес навчання, викладати матеріал у цікавій легкій формі, а також поєднувати різні засоби навчання. Відтак плакат поєднує у собі комп'ютерні (перегляд відео та перехід за QR кодами), дослідницькі (процес поступового переходу та вивчення даних про об'єкт), інтерактивних (створений плакат відповідає рівню знань учня), розвивальні (у процесі вивчення однієї теми учень частково ознайомлюється з іншими) та ігрові (навчання за допомогою плаката побудоване у формі гри) методи навчання. Таке поєднання різних технологій напроцуд ефективно[4].

Використання інтерактивного плакату під час педагогічної практики показало, що учні проявляють високий пізнавальний інтерес під час вивчення плакату. Їм цікаво переходити за QR кодами, переглядати відео та знайомитися зі статистичними даними. Завдяки цьому учні краще засвоюють матеріал, аніж при вивченні аналогічної теми за допомогою традиційних засобів навчання.

Таким чином, інтерактивний плакат є ефективним засобом викладання «Охорони праці» для майбутніх робітників, який дозволяє поєднати різні новітні технології навчання.

#### **Список використаних джерел**

1. Сікорський П. Технологізація навчання і проблеми засвоєння знань / П. І. Сікорський // Діалог культур: Україна у світовому контексті. – Вип. 8 : зб. наук. пр. – Львів : Сполом, 2002. – С. 57–69.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник/ Ілона Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 2015. – № 12. – С. 3–17.
4. Вдовенко О. Використання інноваційних технологій у професійно-технічних навчальних закладах в процесі підготовки майбутнього кваліфікованого робітника / Олександр Вдовенко. // Інформаційні технології і засоби навчання. – Полтава – 2017. – №7 (26). – С. 3.

### **ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЯК ОДИН ІЗ ПРОВІДНИХ НАПРЯМКІВ РОБОТИ ЗДО**

*Маманович Вікторія, магістрантка РДГУ*

**Козлюк О.А. кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет**

У сучасних умовах переходу до ринкової економіки актуалізується завдання виховання активної особистості, яка має глибокі знання в економічній сфері. Необхідність економічного виховання дітей, починаючи з дошкільного віку, зумовлена сучасними соціально-економічними умовами життя суспільства, зокрема різноманітністю товарів і послуг, нав'язливою рекламою, соціальним розшаруванням населення та ін.

У зв'язку з цим перед освітою має стояти завдання: починаючи з дошкільного віку виховувати всебічно розвиненої і економічно грамотного, ініціативного людини, яка вмє рентабельно та ощадливо господарювати. Економічне виховання людини, починаючи з дошкільного віку сьогодні зайняло міцне, цілком почесне місце на всіх рівнях освітньої системи України.

Проблеми в сім'ї часто виникають від невміння батьків виховати у дитини розумні економічні потреби і такі важливі морально-економічні якості, як ощадливість, поміркованість, працьовитість, практичність, підприємливість, ініціативність, самостійність, відповідальність.

Залучення дитини до світу економічної дійсності – одна зі складних і в той же час важливих проблем дошкільної освіти. Економічне виховання дітей дошкільного віку не лише формує ділові якості особистості, а й наближує дитину до реального життя, навчаючи її орієнтуватися в тому, що відбувається [5, с. 77].

Вже у дошкільному дитинстві діти поступово стають учасниками економічного життя суспільства, економічних відносин, які спрямовані на виробництво, обмін, розподіл і споживання матеріальних благ в родині.

Це зумовлює необхідність економічного дітей дошкільного віку, адже необхідне формування у дітей таких важливих особистісних якостей, як працьовитість, ощадливість, розважливості, ініціативність, організованість, практичність, самостійність, діловитість, у дошкільника слід сформувати розумні економічні потреби і переконання в тому, що особиста сумлінна праця є засобом задоволення потреб, а також уміння розуміти потреби з реальними можливостями.

Результати численних вітчизняних і зарубіжних досліджень в галузі економічного виховання дітей дошкільного віку, підтвержені практикою освітньої роботи, свідчать про те, що початкові економічні уявлення формуються у дітей, починаючи чотирьох років. У шість років діти можуть пояснити зміст таких складних економічних понять, як: «гроші», «вартість», «бюджет сім'ї», «послуга», «якість», «реклама», «ринок», «багатство», «бідність» та ін.

Проблему економічного виховання дітей дошкільного віку, а також шляхи її вирішення розглядають у своїх наукових розробках вчені О. Артуоз, Т. Атрощенко, О. Безсонова, Н. Беляєва, Т. Богдан, Н. Бонзарєва, Т. Бортнюк, З. Гіпгерс, Л. Глазырина, Н. Грама, А. Граф, Г. Григоренко, Л. Дудинська, Н. Дудник, Р. Жадан, Н. Зайцева, А. Залізник, А. Іванова, С. Іванчук, Л. Кашуба, В. Кирган, Г. Корінна, Н. Кривошея, Е. Курак, Я. Курінний, В. Кушнір, Ю. Лелюк, Н. Найдьон, О. Нікуліна, Т. Остапенко, Т. Поджаминська, А. Сазонова, М. Салюк, І. Свердлов, А. Смоленцева, В. Теленченко, І. Фаловська, Л. Фесюкова, О. Черешнюк, А. Шатова, В. Шитманюк, С. Шкарупа, І. Ярита.

Аналіз літератури дозволив визначити сталий розвиток як стратегію, спрямовану на виживання і постійний прогрес як цивілізації, окремих країн з метою збереження навколишнього середовища, а особливо біосфери.

Н. Гавриш та О. Пометун відзначають, що пріоритетом концепції сталого розвитку є люди та їхнє право на здорове і ефективне життя у злагоді з природою за умов охорони оточуючого середовища [2, с. 3].

Центральне місце у концепції сталого розвитку займає задоволення потреби у збереженні навколишнього середовища нинішнім і майбутніми поколіннями через бережне використання та економію ресурсів, оптимізацію і екологізацію моделей виробництва та споживання. Серед найважливіших завдань світового співтовариства – свідоме прагнення зменшувати розрив у рівнях життя країн, подолання бідності, збереження здоров'я, забезпечення гідного рівня життя.

Базовим положенням освіти для сталого розвитку є побудова взаємозв'язку навколишнього середовища, економіки та суспільства. Ключові положення освіти для сталого розвитку передбачають трансформації в освітньому процесі, які стосуються педагогів, здобувачів освіти різного віку та організаційно-управлінські засади освіти.

Серед пріоритетних результатів освіти для сталого розвитку Н. Гавриш та О. Пометун виокремлюють:

- самостійне, свідоме й відповідальне виконання дитиною необхідних дій;
- поступальний розвиток дитячих звичок і ціннісних орієнтацій у контексті оптимізації суспільних взаємин;
- виховання навичок економічно й екологічно доцільної поведінки, культури ресурсозбереження;
- розвиток здатності до дослідження, здійснення самооцінки і самоконтролю власної поведінки [1, с. 4].

З метою реалізації освіти для сталого розвитку науковці рекомендують послуговуватися педагогічною спадщиною В. Сухомлинського, а також педагогікою емпіризму.

У процесі формування ціннісної сфери у дітей дошкільного віку з метою запровадження освіти для сталого розвитку цілком правомірно, на думку Н. Миськової, використовувати низку методів, найвідомішими з яких є метод ранжування, складання списків, протилежності, метод незакінчених речень, чотири кути, метод моральних дилем [7, с. 116].

Економічне виховання Т. Бортнюк та І. Фаловська розглядають цілеспрямований процес, спрямований на взаємодію вихователя, батьків та дитини з метою засвоєння доступних дошкільному віку первинних економічних понять, формування у них моральних почуттів та якостей економічного спрямування, засвоєння досвіду, які необхідні для ефективної економічної діяльності, формування інтересу до економічної сфери життя, засвоєння навичок грамотної економічної поведінки у соціумі [8, с. 94].

На думку А. Граф, процес економічного виховання покликаний забезпечити освоєння первинного економічного досвіду дитиною через самостійні дії, побудову взаємодії з іншими людьми і вже на цих засадах, вона опановує конкретними економічними знаннями і вміннями [3, с. 15].

На думку І. Ярити, зміст роботи з економічного виховання дошкільників полягає в прищепленні дітям

правильного ставлення до того, що зробили і роблять для них дорослі, пошану до праці людей, завдяки яким створено рукотворний світ, забезпечуються гідні умови життя[9, с. 100].

Ю. Лелюк вважає, що необхідно формувати у дітей уявлення про корисні навички і звички в побуті, про важливість дбайливого ставлення до речей, води, тепла, електроенергії; про значимість таких якостей людини, як працьовитість, ощадливість, хазяйновитість, економність. Багато з них пов'язані з вихованням культури поведінки в побуті та загальною вихованістю. У дітей має бути сформоване уявлення про можливості отримувати користь навіть зі старих і непотрібних речей [6, с. 64].

С. Іванчук та Н. Бонзарєва зауважують, процес економічного виховання дітей дошкільного віку в умовах для сталого розвитку доцільно здійснювати з використанням традиційних форми роботи (заняття, гра, бесіда, читання, екскурсія, спостереження та ін.), так і сучасних (проектна діяльність, ситуаційні задачі, майстерні, вікторини та конкурси, театралізовані постановки та ін.). Форми роботи з економічного виховання мають володіти інтегративним характером із залученням різних видів діяльності дітей дошкільного віку[5, с. 34].

Г. Григоренко та Р. Жадан провідною формою організації економічного виховання дітей дошкільного віку вказують інтегроване заняття, яке поєднує в собі одночасно формування логіко-математичної компетенції, розвиток мовлення і навколишній світ. На заняттях дітей знайомлять з основними економічними категоріями, долучають до економічно доцільної поведінки[4, с. 39].

Отже, провідні фахівці у галузі дошкільної освіти розглядають економічне виховання дітей для сталого розвитку одним із провідних напрямків освітньої роботи у ЗДО, який потребує ґрунтовного дослідження теорії та удосконалення практики.

#### Список використаних джерел

1. Гавриш Н.В., Пометун О.І. Бути чи не бути – ось у чому питання. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 3. С 4-10.
2. Гавриш Н., Саприкіна О., Пометун О. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку : навчально-методичний посібник для дошкільних навчальних закладів / за заг. ред. О. Пометун. Дніпропетровськ : «ЛІРА», 2014. 120 с.
3. Граф А.М. Формування економічної компетентності дітей дошкільного віку. Харків : Вид. група «Основа», 2020. 144 с.
4. Жадан Р., Григоренко Г. Економічна освіта дітей старшого дошкільного віку (перспективно-календарне планування занять з економіки). Запоріжжя : ТОВ «ЛПРС» ЛТД, 2006. 116 с.
5. Іванчук С.А., Бонзарєва Н.С. Проблема економічного виховання в теорії дошкільної педагогіки *Молодий вчений*. 2017. № 10.1 (50.1). С. 30-34.
6. Лелюк Ю.М. Сучасні проблеми дошкільної економічної освіти в Україні. *Економічна освіта : проблеми і перспективи* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. Черкаси, 2001. С. 63-66.
7. Миськова Н. Підготовка педагогів дошкільних навчальних закладів до використання інноваційних технологій у контексті ідей сталого розвитку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2016. № 2. С. 114-117.
8. Фаловська І., Бортнюк Т. Методика формування економічних компетенцій дітей дошкільного віку як запорука фінансового благополуччя [Електронний ресурс]. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 2. С. 93-99.
9. Ярита І.І. Інноваційні аспекти економічної освіти дошкільнят. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Луганськ, 2012. № 22 (257), ч. 4. С. 99-105.

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Мамчур Н.Ф. здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

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

Проблема морального виховання особистості та виховання культури поведінки завжди була однією з актуальних для педагогіки, а в нинішніх умовах вона набуває особливого значення.

На сучасному етапі розвитку суспільства процес виховання культури поведінки можна позначити як важливу проблему. Зниження культурно-морального рівня в цілому веде до необхідності створення нових підходів і шляхів формування культури поведінки особистості, особливо в контексті загальнолюдських цінностей і норм поведінки.

Людина як істота соціальна постійно взаємодіє з іншими людьми. Їй необхідні контакти найрізноманітніші: внутрішньосімейні, громадські, виробничі тощо, оскільки будь-яке спілкування вимагає від людини уміння дотримуватись загальноприйнятих правил поведінки, обумовлених нормами моралі.

До проблеми виховання дошкільнят, яка є актуальною сьогодні, звертались багато вчених та педагогів. Вони піднімали такі співзвучні з нашим дослідженням питання, як: спілкування дошкільнят з дорослими та однолітками (Я. Коломінський, М. Лісіна, Р. Стеркіна, Т. Репіна); прилучення дітей дошкільного віку до світу загальнолюдських цінностей, що виступають у категоріях добра та справедливості (Р. Буре, В. Нечасва, Т. Пономаренко); виховання соціальних емоцій, якостей взаємин (Л. Артемова, Н. Дятлова, І. Княжева, О. Кононко, В. Павленчик); формування готовності до сприймання моральних норм (захоплення, переживання, осмислення, усвідомлення) (Н. Горопаха); виховання у дошкільників позитивного емоційного ставлення до моральних норм та правил поведінки (Л. Артемова, А. Богуш, В. Білоусова, М. Заячківська, Л. Островська, С. Петеріна, Т. Поніманська, С. Русова, М. Федорова).

О. Вишневецький [3], підкреслюючи значущість морального виховання для демократизації українського суспільства, вказував, що шлях до успіху в сучасному українському вихованні веде тільки через моральне



відродження, й практичне завдання вихователя полягає в удосконаленні того середовища, в якому живе вихованець (стосунків у сім'ї, школі, інституті; змісту освіти; методів навчання тощо), а також в демонструванні власного ставлення до світу (до фактів, подій, людей, літературних образів, сторичних постатей тощо). Учений вказував, що потрібно намагатися вчасно надати вихованцеві моральну допомогу своєю порадою та прикладом.

Моральне виховання – основа формування особистості. Теоретичні праці та експериментальні дослідження відомих педагогів і психологів (В.Сухомлинського, Л.Божович, Т.Коннікової, І.Мар'єнко, О.Богданової, В.Петрової та ін.) свідчать про те, що моральний розвиток дитини не можна розглядати лише як одну із сторін розвитку особистості, яка стоїть у загальному ряду з іншими (розумовою, фізичною, естетичною).

Наукова проблема морального виховання змістовно спирається на поняття «мораль», «моральність». Для того щоб окреслити головний зміст процесу морального виховання, потрібно звернутись до вітчизняної традиції тлумачення цього поняття. Поняття «мораль» і «моральність» (від лат. *mor, moris* мор, вдача, звичаї) як сукупність норм поведінки, спілкування та взаємин, що прийняті в соціумі, мають фундаментальне значення для теорії морального виховання. Мораль є однією з форм суспільної свідомості, системою уявлень, поглядів, ціннісних орієнтацій, норм, що регулюють діяльність людей. О.Павловська мораль розглядає як сукупність цінностей, що орієнтують людей у практичних взаєминах. Це ідеали, норми, принципи, погляди на добро й зло, на сенс життя, на гідність, на честь, на всю систему відносин особистісного суспільного. На думку І.Беха, моральність є «формою суспільно свідомості відносно двох сфер – світу людей і світу речей – може виступати і як суб'єкт-суб'єктне, і як суб'єкт-об'єктне ставлення» [1, с.6-8]. Моральність несе в собі моральні цінності й ідеали, що відображають рівень розвитку окремої людини й народу в цілому. Будучи ядром особистості, моральність визначає характер життєвої позиції людини й результати діяльності.

Л.Божович зазначає «...шлях формування особистості полягає в поступовому звільненні людини від безпосереднього впливу середовища, що дає змогу їй свідомо перетворювати це середовище й саму себе. Для особистості стає характерною активна, а не пасивна форма поведінки». [2, с. 236].

С.Русова вказувала на необхідність виховання дітей з ранніх років «на рідному ґрунті», пробудження в них духовних сил, моральних почуттів до людей, світу, природи: «Національне виховання виробляє в людини не хистку моральність, а формує міцну, цільну особу... Воно через пошану і любов до свого народу виховує в дітях пошану і любов до інших народів, і тим приведе нас не до вузького відокремлення, а до широкого єднання і світового розуміння між народами і націями» [6, с.150].

Педагогічна діяльність В.Сухомлинського повністю підтверджувала той факт, що моральна свідомість як духовна сторона моралі, базується на осмисленні проблеми, а у взаємодії з моральною діяльністю і моральними стосунками утворюється мораль як системна цілісність. Аналіз праць В.Сухомлинського дозволяє резюмувати, що вчений постійно актуалізував проблему формування у дітей любові та поваги до своїх батьків. Найбільшою помилкою батьків вважав невміння любити власних дітей: «Люблячи своїх дітей, вчіть їх любити вас; не навчите – будете плакати на старість». [7, с.140]

Здійснюючи історико-педагогічний аналіз теорії морального виховання, Т.Поніманська [5, с. 76] виділила головні думки у працях педагогів. Виняткової значущості надає моральному вихованню К.Ушинський. У його теорії поєднано досягнення психології, філософії, фізіології. Особливу роль у моральному вихованні він відводив ідеї народності, народному ідеалу людини, адже народ створює такі виховні засади, на які не здатна найкраща педагогічна теорія і які не можуть бути запозиченими в іншого народу. Якщо батьки зичать щастя дитині, то потрібно виховувати її не для щастя, а для «праці життя», наголошував К.Ушинський. [5, с. 77]

В.Білоусова розглядала моральне виховання як організовану міжособистісну взаємодію педагога з вихованцем на основі норм і принципів гуманізму. [4, с. 87]

П.Блонський основою морального виховання вважав стосунки між дитиною і дорослим, моральні впливи на дитину, що ґрунтуються на ласкавому, довірливому ставленні, повазі до її особистості [5, с. 82].

Певний вплив справили на теорію і практику морального виховання дітей дошкільного віку ідеї А.Макаренка про виховання у колективі. Особливу увагу він приділяв вихованню єдності моральної свідомості і поведінки дітей: «Широка етична норма стає дієвою лише тоді, коли її «свідомий» період переходить у період загального типу, традиції, звички, коли ця норма починає діяти швидко і точно, підтримана громадською думкою і громадським смаком» [5, с. 83].

«Сутність морального виховання, – писав О.Вишневський, – полягає в тому, що людина утверджує в собі свою природну схильність до добра та готовність відстоювати його в собі та житті. Це виховання зорієнтоване на засвоєння людиною абсолютних вічних норм співжиття, які несуть універсальний, вселюдський характер і являють собою необхідний елемент людяності». [3, с. 78].

Наукова педагогічна думка зосереджувалася на дослідженні таких проблем: моральне виховання у процесі ознайомлення дітей з навколишньою дійсністю (Є.Радіна); зв'язок морального і розумового виховання на матеріалі ознайомлення з працею дорослих (Г.Лескова); моральне виховання у грі (Д.Менджеричька, Р.Жуковська, Ф.Левін-Щіріна); виховне значення трудової діяльності дітей дошкільного віку (З.Борисова, Л.Порембська); виховання колективних взаємин дітей (О.Булатова, Т.Маркова, В.Нечаєва та ін.). [5, с.85]

В Україні плідно працювала над проблемами морального виховання дітей дошкільного віку Л.Артемова, яка керувала створенням програм виховання і навчання дітей у дошкільних закладах.

Завдяки зусиллям українських психологів багато зроблено щодо пізнання особливостей особистісного режиму дошкільника (О.Кононко), формування вольових якостей (В.Котирло), виховання гуманних почуттів і взаємин у дітей (С.Кулачківська, С.Ладивір, Ю.Приходько).

Отже, моральне виховання – складний і багатоаспектний процес, що потребує глибокого наукового переосмислення щодо закономірностей та механізмів його практичної реалізації. Моральне виховання визначається як одна з найважливіших сторін у здійсненні загального розвитку дитини. Традиційно моральне виховання

дошкільників здійснюється через ознайомлення з моральними нормами та правилами і привчанням до безперечного їх виконання.

#### Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Зростити моральну особистість – головна турбота. *Дошкільне виховання*. 2015. № 4. 6-8с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 236с.
3. Вишневський О. Концепція демократизації українського виховання. *Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції*. К.: Школяр, 1997. 78с.
4. Поніманська Т.І. Моральне виховання дошкільників: Навчальний посібник. К.: Вища школа 1993. 51с.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2006. 216с.
6. Русова С. Вибрані педагогічні твори. К.:Освіта 1996. 145с.
7. Сухомлинский В.О. Как воспитать настоящего человека. М.: Просвещение, 1990. 140с.

### СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ПОВСЯКДЕННОСТІ

*Мельник Т. С., здобувач вищої освіти гуманітарного факультету*

*Гамрецька Г. С., кандидат філософських наук, доцент кафедри суспільних дисциплін*

*Хмельницька-гуманітарно-педагогічна академія*

Одним з головних завдань сучасної системи освіти є створення умов для розвитку і самовиявлення кожної особистості, формування покоління, здатного до активної творчої діяльності і розвитку цінностей. Важливе місце у змісті шкільного навчання посідає історична освіта. Саме вона має сприяти формуванню особистості, яка шанує загальнолюдські й національні цінності, керується морально-етичними критеріями у власній поведінці. Разом з тим, це має бути громадянин, вихований у душі любові й поваги до рідної країни, причетний до її споконвічних історичних, політичних і культурних цінностей і толерантний до різних поглядів, релігій, звичаїв і культур, здатний знаходити порозуміння з іншими людьми.

Знайомлячись із повсякденним життям, школярі пересвідчуються в тому, що люди тієї чи іншої епохи діяли відповідно до усталених стереотипів поведінки, закріплених у звичаях і традиціях, які формувалися на основі глибоких ментальних рис, що становили своєрідний «код» певного суспільства, етносу, нації. Учні краще розуміють зв'язок між мотивами, які рухали людьми, та їхнім практичним утіленням, емоційніше ідентифікують себе з минулим. Включення питань повсякденності до змісту шкільних курсів нової історії позбавляє останню одновимірності й однозначності, дозволяє школяреві усвідомити циклічність, неоднорідність історичного простору, на який впливають зовнішні і внутрішні чинники, що були визначальними в житті тих чи інших народів.

Останнім часом історія повсякденності стала предметом дослідження таких вітчизняних науковців, як: О. Коляструк, В. Коцур, С. Куделко, С. Кульчицький, О. Лисенко, О. Мовчан, В. Ткаченко, О. Трубенко, О. Удод, Н. Яковенко, які на прикладах конкретних регіонів висвітлили особливості буденного життя людей в окремі історичні епохи.

У сучасній методиці навчання історії питання вивчення історії повсякденності досліджувались у контексті розробки загальних підходів (К. Баханов, А. Булда, Н. Гупан, Ю. Малієнко, Т. Мацейків, О. Пометун, Г. Серова, О. Удод, Г. Фрейман), у порівняльно-історичному аспекті на прикладі вивчення соціальної історії у країнах Європи (І. Акіншева), вивчення історії повсякденності в контексті культури (М. Короткова, Г. Прохорова). Методистами розроблялися окремі практичні рекомендації щодо вивчення історії повсякденності в межах певного шкільного курсу: історія стародавнього світу (І. Горбунко, Я. Камбалова, Л. Кулікова, П. Мороз), історія середніх віків (Ю. Малієнко, Н. Подалаяк), історія нового часу (Ю. Малієнко, О. Розумієнко, Л. Харченко), історія України (Г. Серова).

Під історією повсякденності в сучасній історичній науці розуміють напрямок антропологічно орієнтованої історичної науки, що вивчає певний зріз взаємодії соціального простору й часу, сферу людської життєдіяльності, в процесі якої здійснюється безпосереднє й опосередковане (через предмети культури) спілкування людей. Історія повсякденності – це передусім процес олюднення побуту, психологізація щоденного життя, ставлення людини до побутових проблем, до влади, держави і суспільства в цілому через призму особистісного сприйняття умов життя [3, с. 10].

Включення історії повсякденності у зміст шкільної історичної освіти зумовлює появу нових методичних аспектів навчання історії. По-перше, це можливість *вивчення учнями історичних документів і джерел*. По-друге, сьогодні ми маємо більш ясне уявлення про те, які з найзначніших подій, явищ і тенденцій ХХ ст. зробили найбільший вплив на життя звичайних людей. Використовуючи *усні свідчення і аналіз неофіційних джерел*, учні можуть сформувати для себе детальнішу картину різних аспектів повсякденного життя, аніж можна було отримати з офіційної статистики і аналізу дій уряду, які були змістом історії у школі в попередні роки. Залучення у навчальний процес таких нетрадиційних джерел історичних знань дозволяє учням зрозуміти життя і проблеми тих верств населення, чий життєвий досвід та погляди фактично не були включені в історичні записи, як, наприклад, свідчення про історію культурних, етнічних меншин [3].

Невідомою умовою ефективного навчання історії повсякденності є реконструкція образів минулого в уявленнях учнів, які неможливі без уміння складати окремі образи культури і побуту в єдину цілісну картину епохи і цивілізації. Це вимагає нового підходу до вибору і застосування таких форм, методів, прийомів і засобів навчання, які б розкривали творчий потенціал кожного учня, його здібності.

Найбільш ефективним методом навчальної діяльності на уроці є групова робота, коли учні працюють колективно, допомагаючи один одному. В групах виконуються проекти, обговорюються проблемні питання, вирішуються навчальні завдання. Відомо: скільки б учителі не вдосконалювали способи передачі інформації, аж до повного її аналізу, це ще не забезпечує адекватного усвідомлення учнями сутності історичних явищ. Багато школярів не вловлюють об'єктивних причинних зв'язків та логіки їх пошуків. Розуміння приходить лише в процесі самостійного аналізу фактів кожним учнем [5].

Одним зі шляхів досягнення поставленої мети є впровадження у навчальний процес методу проєктів, який передбачає навчання через відкриття, розв'язання проблемних ситуацій. Сьогодні технологію проєктів розглядають як систему навчання, за якої учні можуть набувати знання та уміння в процесі планування та виконання практичних завдань, які поступово ускладнюються. Метод проєктів поєднується з індивідуальною і груповою формою організації самостійної діяльності учнів. Метод навчальних проєктів є одним з методів творчого розвитку особистості. Прикладом такої діяльності може бути виконання учнями проєкту «Життя середньовічної Європи», під час якого учні в групах виконують завдання з пошуку інформації про зростання міст, про село і хатне начиння, про харчування, про моду, про шлюб і сім'ю в епоху середньовіччя.

Серед практичних методів упровадження елементів критичного мислення виокремимо методику «Барометр», який дозволяє учням візуалізувати різні точки зору у форматі літери U. Уявіть собі стрілку барометру, яка змінюється під впливом зовнішніх факторів. Так само може змінитися думка учнів після виконання вправи [2].

Метод «Мікрофон» дає можливість кожному учневі швидко і лаконічно, імітуючи «говоріння в мікрофон», висловлювати власну думку чи позицію. Наприклад, під час вивчення історії повсякдення середньовічної Європи вчитель може поставити запитання «Чи відрізняється середньовічне ставлення до моди від сучасного?».

«Коло ідей» – ефективність цього методу полягає у вирішенні суперечливих питань зі створенням можливості учням висловити власну позицію [4]. Наприклад, у 9 класі під час вивчення наукових і технічних досягнень на етапі підбиття підсумків можна запропонувати учням таку думку: «Результати людської діяльності в ХІХ ст. вплинули на повсякденне життя людини не тільки того часу, але і сучасної епохи». Учні висловлюють свої думки по черзі, доки не будуть вичерпані ідеї; всі запропоновані варіанти відповідей записуються на дошці.

«Займи позицію» – цей метод дає можливість виявити різні позиції учнів щодо певної проблеми або суперечливого питання. Метод є ефективним з точки зору демократичності щодо розмаїття поглядів на проблему, що вивчається/обговорюється, та надання можливості учням усвідомити наявність протилежних позицій щодо її вирішення. Унаслідок застосування цього методу учні навчаються слухати свого співрозмовника та наводити переконливі аргументи щодо власного твердження. Наприклад, на занятті з історії України у 8 класі з теми «Люблінська унія» учитель може запропонувати учням думку історика І. Гирича, який висловився щодо змін, які відбулися в українському суспільстві після прийняття Люблінської унії: «Українське суспільство модернізується. Унія підштовхнула його до самоорганізації на нових засадах» [1, с. 7]. Чи поділяєте ви думку вченого з цього приводу? Учні пропонують обрати одне із тверджень: «Так, згоден/згодна», «Ні, не згоден/не згодна», «Це складне для мене питання» та обговорити власну позицію в утвореній групі, висловити власні аргументи. Після цього хтось із учнів може змінити свою позицію й перейти до іншої групи. Далі вчитель має підбити підсумки, а учасники – назвати найбільш переконливі аргументи своєї групи.

У методичній скарбниці є чималий досвід застосування різноманітних форм проведення уроків при вивченні історії повсякденності. Серед них – урок-практикум, урок-рольова гра, урок-презентація тощо. Так, на уроці з теми «Культурне і духовне життя в Україні в період десталінізації» (11 клас) учні грають ролі учасників форуму діячів української культури початку 60-х років, висвітлюють досягнення та проблеми в різних галузях культури та науки. Рольова гра вимагає від учнів прийняття конкретних рішень у проблемній ситуації в межах ролі, дає можливість на собі відчуття та зрозуміти життя та проблеми відповідного часу чи епохи. На уроці-подорожі «Рим – столиця імперії» (6 клас) учні здійснюють заочну подорож до вічного міста. На своєму шляху вони знайомляться з інформацією на різних зупинках про римські дороги, про культурні пам'ятники, про життя жителів міста, їхні традиції і звичаї. Під час уроку-практикуму «Екскурсія до історичного музею» п'ятикласники потрапляють до різних залів музею і виконують такі завдання: зроби підписи до малюнків, відгадай кросворд, з'єднай стрілками портрети відомих археологів із назвами культур, які вони досліджують, розфарбуй державні символи України тощо. На такому уроці вдосконалюються спеціальні та загальнонавчальні вміння і навички, здійснюється застосування знань у нових ситуаціях, учні виконують значно більше завдань, ніж на традиційному уроці. Для проведення уроку-презентації «Середньовічний Китай» (7 клас) учні об'єднуються в групи, які готують виступи з використанням наочного матеріалу. В кінці своєї розповіді для всіх слухачів вони пропонують розгадати кросворд за тією інформацією, яку вони презентували [2].

У результаті оптимального використання різних інтерактивних методів та форм 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 історичний процес, а й вміє самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, культури й моралі, виявляє свій творчий потенціал, що є основою успішного подальшого професійного становлення особистості.

#### Список використаних джерел

1. Гирич І., Євтушенко Р. Суперечливі питання історії України та відображення їх в сучасних підручниках для 7–8 класів. *Історія в школах України*. 2000. № 2. С. 6–9.
2. Карашевич Т. В. Використання інтерактивних методів навчання на уроках історії та правознавства – один із напрямів активізації пізнавальної діяльності учнів. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-interaktivnih-metodiv-navchannya-na-urokah-istorii-ta-pravoznavstva-odin-iz-napryamiv-aktivizaci-piznavalno-diyalnosti-uchniv-17867.html> (дата звернення: 15.05.2020).
3. Коляструк О. А. Методологія історії повсякденності. *Вісник Харківського національного університету імені ВН Каразіна*. Сер.: Історія. Випуск 44, 2011. С. 8–21.
4. Пишко О. Л. Інтерактивні методи навчання як спосіб розвитку творчих здібностей учнів на уроках історії та правознавства. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2257](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2257) (дата звернення: 15.05.2020).
5. Шаріпова Т. В. Впровадження інноваційних технологій на уроках історії як чинник створення оптимальних умов розвитку для особистості. URL: <http://fel2005.dp.ua/docs/blog/09/028.pdf> (дата звернення: 15.05.2020).

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Мельничук Ю. М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Джеджера К. В., доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)  
імені проф. Поніманської Т. І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Посилення тенденцій щодо утвердження рівних можливостей для самореалізації чоловіків і жінок в багатьох суспільних системах (трудових відносин, політики, економіки) актуалізує проблему гендерного виховання особистості.

У зв'язку з цим цей напрям виховання став предметом численних наукових досліджень. Питання, пов'язані з формуванням культурних стереотипів гендерних відносин та статоворольової поведінки, гендерної соціалізації хлопців та дівчат, конструювання маскуліності та фемінності розглядаються в роботах О. Вороніної, Т. Гурко, Є. Здравомислової, І. Кльоциної, І. Кона, Н. Лавриненко, В. Левицького, Є. Мещеркіної, Н. Пушкарьової, Л. Попової, Р. Рєпіної, Л. Столярчук, І. Тартаковської, А. Тьомкіної. Сутність гендерного виховання аналізують В. Васильєва, С. Вихор, Т. Голованова, І. Іванова, О. Кікінежді, О. Коцур, В. Кравець, О. Луценко, Л. Міщик, І. Мунтян, О. Цокур, Л. Штильова.

Більшість учених схиляються до думки, що поняття «гендер» треба трактувати у контексті соціальних, культурних та психологічних відмінностей між чоловіками та жінками, їхніх мускулінних та фемінних якостей, а гендерне виховання – як комплексний цілеспрямований вплив на особистість, який здійснюється з метою конструювання чоловічих і жіночих ролей, формування гендерної ідентичності, вироблення навичок взаємодії з іншою статтю на паритетних засадах поваги і ненасильства.

Дослідження, проведені Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Мовчун, О. Міщенко, Л. Мухоморіною, О. Листопадом, А. Сьоміною, Р. Шулигіною, засвідчують цей порівняно новий виховний напрям є надзвичайно актуальним у дошкільному віці, оскільки дає змогу дитині ефективніше ідентифікуватись з власною статтю і створює таким чином «підґрунтя для подальшого дорослого життя» у контексті формування адекватних відносин з представниками своєї та протилежної статі [7, с. 125].

У наукових джерелах (В. Мовчун, Р. Шулигіна) стверджується, що «найбагатший досвід взаємодії з однолітками різної статі діти набувають у закладі дошкільної освіти» [7, с. 127]. Водночас дослідники підкреслюють надзвичайно сильний вплив сім'ї в аспекті засвоєння зразків гендерної поведінки та гендерних відносин. Її виняткова роль пояснюється тим, що дошкільник щодня спостерігає за поведінкою і стосунками найрідніших і найважливіших для неї людей, наслідує приклад їхнього ставлення до представників своєї та іншої статі, копіює статоворольові форми поведінки, що є у цей віковий період одним з найдієвіших механізмів набуття соціокультурного досвіду.

При цьому варто взяти до уваги, що такий досвід вирізняється сьогодні низкою доволі гострих проблем, пов'язаних із частково збереженими у ньому домінуючими формами мускулінності, зафіксованими у переконаннях щодо вишості позиції чоловіків порівняно з жінками, та, як наслідок, гендерною нерівністю між чоловіками й жінками, і водночас кризою мускулінності і фемінності, що виявляється у певній втраті традиційних чоловічих і жіночих рис відповідно чоловіками і жінками. У зв'язку з цим варто погодитись з думкою О. Листопада про те, що лейтмотивом гендерного виховання дошкільників має бути відмова «від протиставлення за ознакою статі в родині, закладі дошкільної освіти, та інших провідних інститутах соціалізації», формування «практики взаємовідносин статей на засадах гендерного паритету», самовизначення, самовдосконалення і самореалізація кожної особистості [2, с. 146].

Розв'язання цього завдання дослідники (Н. Клименюк, О. Листопад, М. Савченко, А. Сьоміна, Н. Субота) пов'язують значною мірою із забезпеченням ефективних педагогічних умов в закладі дошкільної освіти, що зокрема вимагає визначення низки оптимальних організаційно-методичних компонент зазначеного процесу.

Так, з погляду О. Листопада, успішному гендерному вихованню можуть сприяти гендерний педагогічний супровід як «вид організованої взаємодії супроводжувачого і супроводжуваного, який передбачає зміну ціннісно-сміслових орієнтацій і установок дошкільнят і забезпечує їх соціальноособистісний розвиток мужності/жіночності»; інтерактивну взаємодію і співпрацю з сім'єю, спрямовану на ознайомлення батьків з проблемами гендерного виховання; оновлення розвивального середовища, орієнтованого на розвиток гендерної самосвідомості дошкільнят [3, с. 148].

Близькими до думки, викладеної попереднім автором, є пропозиції М. Савченко – автор виокремлює у розробленій нею моделі гендерної соціалізації дошкільників та необхідні умови, як взаємодія закладу дошкільної освіти з батьками в процесі гендерного виховання дітей та організація предметно-розвивального середовища, в якому здійснюється гендерна соціалізація особистості; організація різних видів діяльності в ЗДО на засадах гендерного підходу [5, с. 29].

Конкретизуючи можливості впливу діяльності на результати гендерного виховання дошкільників, дослідники підтверджують ефективність такої педагогічної умови, як залучення до різноманітних видів діяльності, і пропонують використовувати виховний потенціал навчальних занять та ігрового середовища (В. Мовчун, Р. Шулигіна [7]), читання казок (Н. Клименюк, Н. Субота [2]).

Водночас викликає інтерес висновок, зроблений Н. Клименюк та Н. Суботою про дієвість у процесі гендерного виховання такої педагогічної умови, як успішне методичне забезпечення цього процесу (дослівно: «цілеспрямоване використання системи адекватних методичних засобів у виховній роботі, які сприяють формуванню гендерної ідентичності у дітей дошкільного віку») та використання у ньому індивідуального підходу до кожної дитини [2].

На підставі узагальнення поглядів учених ми дійшли висновку про те, що одним із дієвих засобів гендерного виховання є діяльність та зокрема гра як її провідний різновид у дошкільному віці. Адже відомо, що саме ігри є для дитини невичерпним джерелом знань та досвіду поведінки.

Відповідно провідними педагогічними умовами гендерного виховання дошкільників можуть бути:

- організація ігрового середовища, орієнтованого на гендерний розвиток дітей;
- педагогічний супровід ігрової діяльності дошкільників, спрямований на гендерний розвиток дошкільників;
- реалізація індивідуального підходу до кожної дитини під час керівництва ігровою діяльністю (у контексті особливостей її гендерного розвитку);
- взаємодія закладу дошкільної освіти з сім'єю в аспекті гендерного виховання дітей.

Обгрутовуючи першу із запропонованих педагогічних умов, зазначимо, що орієнтація ігрового середовища на гендерні відмінності у житті і діяльності людини – один з необхідних кроків подолання гендерної уніфікації дошкільного виховання. Тому наявність у ньому відповідних статевої належності іграшок (наприклад, конструкторів, механічних іграшок, іграшкових інструментів або лагідних звірят, ляльок, кухонного приладдя тощо) та ігрових атрибутів (наприклад, до ігор «Рятувальники», «Пожежники», «Козаки», «Будівельники», «Сім'я», «Родинне свято» тощо) допоможе дітям не тільки краще зафіксувати відповідні зразки поведінки, але й засвоїти моральні еталони у ставленні до представників протилежної статі, до їх інтересів та діяльності.

У зв'язку з домінування серед вихователів представниць жіночої статі з притаманними їм типом сприйняття, мислення і поведінки досить складною для виконання є друга педагогічна умова. Саме тому ми вважаємо її обов'язковою у запропонованому переліку. Її реалізація, на наш погляд, базується на обізнаності з відмінностями між хлопчиками та дівчатками та на урахуванні зумовлених цими відмінностями потреб. Відтак для здійснення адекватного педагогічного супроводу ігрової діяльності вихованців недостатньо набутого вихователем соціального досвіду. Для цього потрібні висока особистісна культура та глибоке розуміння особливостей і потреб своєї і протилежної статі, що сприятиме організації такої ігрової діяльності, яка уможливить гендерну ідентифікацію як дівчаток, так хлопчиків.

Необхідність наступної педагогічної умови пов'язана з наявністю індивідуальних відмінностей у дітей, у зв'язку з чим вони неоднаково сприймають, оцінюють і реалізують свої гендерні ролі. Адже як слушно зазначає з цього приводу М. Радзивилова, основним завданням гендерного виховання є не так формування чоловіка і жінки із заданими мускулінними або фемінними властивостями, як створення умов для розвитку індивідуальної гендерної культури особистості, вироблення гнучкої статево-рольової поведінки [4, с. 4]. Зважаючи на це, вкрай важливо підібрати такі види ігрової діяльності, такі ігрові ситуації, які б не лише викликали дитячий інтерес, але й сприяли розвитку і закріплення необхідних особистісних якостей, ставлення, зразків поведінки кожної окремої дитини, що є ознаками індивідуального підходу.

Важливість четвертої педагогічної умови пояснюється не лише її визначною роллю у передачі досвіду гендерних взаємин і поведінки, але й виключним значенням цього виховного інституту для дитини – згідно з влучним висловом С. Кампов, за силою виховного впливу «жоден педагог не може зрівнятися з батьками» [1, с. 95].

«Будучи головними агентами гендерної соціалізації дітей, – стверджують Л. Вовк та Н. Скотна, – батьки несуть на собі обов'язок «конструювання» в свідомості дитини установок на: відсутність страху перед людьми протилежної статі; можливість контактувати з людьми протилежної статі; гендерну ідентичність особистості, що відповідає реалістичному сприйняттю своєї власної статі» [6, с. 9]. Проте водночас варто зауважити, що: далеко не всі батьки володіють достатнім рівнем гендерної вихованості, належними педагогічними уміннями для здійснення гендерного виховання своїх дітей, а також готовності до взаємодії з педагогами в цьому аспекті.

На нашу думку, позитивних результатів у гендерному вихованні дітей можна досягнути лише тоді, коли батьки усвідомлюють його значення і завдання, є позитивним прикладом для наслідування, активно взаємодіють з вихователями. Реалізація цієї умови в сучасній інтерпретації полягає у тому, що батьки мають стати повноправними учасниками освітнього процесу, яких вихователь спрямовує до підвищення самоосвіти, спонукає до пошуку рішень та спільного розв'язання проблем.

Підсумовуючи викладене, маємо підстави стверджувати, що запропоновані педагогічні умови можуть забезпечити успішне гендерне виховання дошкільників.

#### Список використаних джерел

1. Кампов С. П. Співпраця сім'ї та дошкільного закладу у вихованні дітей. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: Педагогіка, соціальна робота*, 2016. Вип. 2 (39). С. 93–96.
2. Клименюк Н. В., Субота Н. І. Виховання гендерної культури в дітей дошкільного віку засобами народної гри. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер.: Педагогіка, 2016. Т. 269, Вип. 257. С. 131–134.
3. Листопад О. Педагогічні умови гендерного виховання старших дошкільників в закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*, 2019. № 1 (64). С. 145–151.
4. Радзивилова М. Подготовка студентов педагогических училищ и колледжей к воспитанию дошкольников в процессе полоролевой социализации. *Детский сад от А до Я*, 2006. № 1. 21 с.
5. Савченко М. Модель гендерного виховання дітей старшого дошкільного віку. *Молодь і ринок*, 2014. № 11. С. 26–31.
6. Скотна Н., Вовк Л. Сім'я як первинний осередок гендерної соціалізації. *Молодь і ринок*, 2015. № 1. С. 7–10.

7. Шулигіна Р., Мовчун В. Гендерне виховання дітей дошкільного віку: досвід співробітництва учасників педагогічного процесу. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія*, 2014. Вип. 35. С. 124–130.

### **ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

*Микитюк Н.А., здобувач вищої освіти*

*Коваль В.В., доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

На кожному історичному етапі проблема взаємовідносин людини і природи мала свою специфіку. В наш час вона є однією з найгостріших загальнолюдських проблем. Ми починаємо усвідомлювати, що наша планета має не безмежні простори і природні ресурси, що надмірна експлуатація її ресурсів може привести до загальної екологічної катастрофи.

Для задоволення своїх потреб людина створила промисловість, сільське господарство, транспорт та інші галузі, використовуючи при цьому природні ресурси. В наслідок цього отримано величезну кількість непотрібних їй відходів, які негативно впливають на стан здоров'я людини.

За кількістю «технічного» бруду на душу населення Україна посідає одне з перших місць у Європі. Середня тривалість життя людей в Україні – 66 років, що значно менше ніж у сусідніх східноєвропейських країнах та країнах Прибалтики.

Розв'язати екологічні проблеми, зберегти природу для нащадків під силу тільки людям з високим рівнем екологічної культури і високим почуттям відповідальності за результати своєї діяльності в природі. Тому виховання молоді в дусі бережливого ставлення до природи повинно стати невід'ємним компонентом навчального процесу [1, с. 263].

Екологічне виховання – систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток екологічної культури особистості. Сучасні масштаби екологічних забруднень завдають реальну загрозу життю людині, тому навчально-виховна діяльність школи повинна на це впливати і боротися з цими проблемами.

Результатом екологічного виховання має бути сформована екологічна культура людини, що характеризується різномісними глибокими знаннями про навколишнє середовище (природне та соціальне), наявністю світоглядних ціннісних орієнтацій щодо природи, екологічним стилем мислення і відповідальним ставленням до природи та свого здоров'я.

Математична наука знаходить широке використання в розв'язанні ряду основних питань екології: вивчення біосфери як цілісної природної системи, прогнозування і оптимізація взаємодії між біосферою і суспільством, раціональне використання і охорона природних ресурсів, вивчення різних видів забруднень середовища і методів боротьби з ними.

Наукові дослідження, які мають екологічний підхід до різних навчальних дисциплін, стосуються фізики, хімії, біології, географії, трудового навчання, початкової школи тощо. Існують спеціальні дослідження, в яких розглядається екологічне виховання учнів у процесі навчання математики. Наприклад, у дисертації О. О. Гриб'юк [2, с. 24] обґрунтовано можливості та доцільність формування екологічних і природоохоронних знань учнів у процесі навчання математики в класах хіміко-біологічного профілю на основі математичного моделювання різноманітних хіміко-біологічних явищ і використання інформаційно-комунікаційних технологій для аналізу відповідних моделей.

Навчання математики – це розв'язування вправ і задач. З метою екологічного виховання учням пропонують розв'язати задачі екологічної спрямованості – задачі, в яких міститься інформація про життєдіяльність людини та функціонування оточуючого середовища. Такі задачі відображають реальну ситуацію і містять пізнавальні відомості. Вони мають бути лаконічними з акцентом на математичний зміст і спосіб розв'язування.

На уроках математики акцент на екологічне виховання учнів можна здійснювати в таких напрямках:

- розкрити математичні закономірності певних явищ природи;
- з'ясувати роль математики у розв'язуванні екологічних проблем;
- складання графіків і діаграм, які ілюструють функціональні залежності впливу людської діяльності на природу;
- аналіз прикладів ефективного використання природних ресурсів;
- розкриття математичних закономірностей певних явищ природи;
- виховання екологічного розуміння та відповідальності за стан навколишнього середовища;
- розв'язання задач з метою розуміння окремих екологічних понять, обробка статистичного матеріалу;

Формувати в учнів екологічні знання у процесі вивчення математики може відбуватися наступним чином :

- ✓ розв'язати задачі, підібрані вчителем;
- ✓ розв'язати задачі, складені учнями;
- ✓ короткі повідомлення;
- ✓ проведення екскурсій;
- ✓ тематичні позакласні заняття.

Наприклад, в темі «Цілі вирази» розглядаються завдання про степінь з натуральним показником. На цьому уроці учням доцільно запропонувати завдання такого змісту:

1. Записати у вигляді степеня числа, що зустрічаються в наступних реченнях:

- За останні 100 років людство втратило майже 250 000 000 000 т кисню, а у повітря потрапило понад 360 000 000 000 т вуглекислого газу.

- У 2018 році населення на землі перевищувало 7 176 090 000 осіб, зокрема у Саудівській Аравії їх проживало понад 28 000 000, у Пакистані – понад 195 000 000, у Японії - понад 126 000 000, у Швейцарії – понад 8 000 000.

2. Запишіть у стандартному вигляді числа, що характеризують 1 годину життя на нашій планеті:

- близько 2000 дітей помирають від голоду;
- 55 осіб отруюються та помирають від пестицидів;
- 1000 осіб гине від отруєння водою;
- 1700 акрів землі перетворюється у пустелю;
- в атмосферу викидається 720 000 т вуглекислого газу.

Багато «сумної статистики» міститься у статті Г. О. Корінь «Екологічні задачі як засіб реалізації міжпредметних зв'язків» [3, с. 15-20].

Корисно учням заропонувати задачі, розв'язання яких потребує статистичних даних, які потрібно знайти самостійно в книжках або інтернеті. Такі завдання є корисними, адже при такому стрімкому розвитку суспільства і великій кількості відомостей, завданням людини є не як найбільше запам'ятати, а навчитися відшукати те, що її цікавить в даний момент. Наприклад:

1. 1 га зелених насаджень здатні поглинути за 1 год стільки вуглецю, скільки його видихає за цей час 300 людей. Дізнайтесь, яке населення вашого міста чи селища, яка частина площі зайнята зеленими насадженнями і скільки потрібно зелених насаджень, щоб компенсувати зменшення кисню населенням вашого міста.

2. Дізнайтесь кількість автомобілів зареєстрованих у вашому місті та площу, яка припадає під зелені насадження. Автомобіль, подолавши відстань 200 км, спалює в середньому 600кг кисню. Яка площа зелених насаджень протягом року зможе відновити кисень, спалений автомобілями? [4, с. 144]

Також можна застосовувати такі завдання, які можна віднести до певної категорії навколишнього середовища (ліси, повітря, вода, ґрунт і т.п.). Для прикладу наведемо декілька завдань:

1. Один гектар лісу

- очищує за рік 15-20 мільйонів кубічних метрів повітря;
- затримує за рік 40-70 тон пилу;
- має запас ділової деревини близько 250м<sup>3</sup>.

2. Один м<sup>3</sup>неочищених вод забруднює 50 м<sup>2</sup> чистої води. Скільки води буде збережено щодоби від забруднення, якщо завод побудує споруди, що очищають 1,2 тис. м<sup>3</sup> води за добу?

3. Щороку землі України втрачають близько 25млн. т гумусу. Скільки гумусу втрачається на території сільського господарства, якщо площа земель 1300 га? Площа орних земель 33100 тис. га.

Для прикладу тематичного позакласного заняття можна вибрати тему Чорнобильської катастрофи, Червоної книги. Згідно їх даних можна підібрати низку цікавих завдань. Наприклад:

- 3 млн. 700 тисяч га землі знаходяться в зоні дії Чорнобильської АЕС, але тільки на 58000 га стоїть знак «Радіація». На якій площі немає застереження про небезпеку?
- Із 15 районів Рівненської області після Чорнобильської трагедії 6 забруднені радіонуклідами. Яка частина районів забруднена радіонуклідами?
- Тваринний світ України включає понад 44800 видів, з них до Червоної книги занесено майже 0,6%. Скільки видів тварин занесено до Червоної книги України?

Методи навчання, які застосовує вчитель для формування екологічних переконань учнів, повинні забезпечувати їх активну пізнавальну діяльність протягом усього процесу засвоєння екологічних знань. У зв'язку з цим головне місце в системі роботи вчителя повинні зайняти проблемно-пошукові методи. Можуть бути використані, наприклад, такі частковопошукові завдання: на передбачення наслідків дії екологічних факторів; на планування дослідження; на домислення певних ситуацій; на пояснення ситуації; на вибір раціонального засобу застосування природних ресурсів; на передбачення можливих наслідків своєї діяльності чи діяльності інших людей. У дослідженні О. О. Гриб'юк зазначено, що більшість вчителів відчують труднощі з підбором матеріалів природоохоронної спрямованості, затрудняються у виборі методів навчання, що володіють найбільшим потенціалом виховного впливу на учнів [5, с. 132].

Вчитель, проаналізувавши зміст уроку, завжди знайде місце для повідомлення чи задачі екологічного характеру. В результаті, досягається не лише розширення знань учнів, а й встановлюються міжпредметні зв'язки, демонструється застосування математичного апарату для аналізу та розв'язання тієї чи іншої екологічної задачі, створює особливий емоційний фон, що посилює виховний вплив на учнів. Звісно всього має бути в міру і такі завдання мають бути просто краплями до уроку.

Проблема взаємодії людського суспільства і природного середовища є однією з воєликих проблем сьогодення. Я вважаю, що для формування екологічної культури учнів вчителі повинні ширше застосовувати екологічне виховання, адже курс математики загальноосвітньої школи має великі можливості для формування у школярів екологічних знань, виховання дбайливого відношення до природи. Реалізовуючи ці можливості на своїх уроках, вчитель математики дійсно дивиться в майбутнє та здійснює свій внесок до охорони природи.

#### Список використаних джерел

1. Яценко В. С. Особливості формування системи еколого-виховної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів/ В. С. Яценко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К.: Педагогічна думка, 2013. – Вип. 13. – с. 262 – 268.
2. Гриб'юк О.О. Математичне моделювання як засіб екологічного виховання учнів у процесі навчання математики в класах хіміко-біологічного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гриб'юк Олена Олександрівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К., 2011. - 24 с.
3. Корінь Г. О. Екологічні задачі як засіб реалізації міжпредметних зв'язків / Г.О. Корінь// Математика в сучасній школі. – 2012. - № 11 – 12. – с. 15 – 20.
4. Микитюк О.М., Грицайчук В.В., Злотін О.З., Маркіна Т.Ю. Основи екології: Навчальний посібник. – 2-е вид., стереотипне. – Харків: «ОБС», 2004. – 144с.

5. Гриб'юк О.О. Математичне моделювання як засіб екологічного виховання учнів у процесі навчання математики в класах хіміко-біологічного профілю / О.О. Гриб'юк // Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнар. зб. наук. робіт. – Донецьк, 2007. – Вип. 27. с. 132 – 139.

**ОБЕРНЕНІ ТРИГОНОМЕТРИЧНІ ФУНКЦІЇ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ**  
**Михальчич Іванна Іванівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр» 1 курсу навчання**  
**Генсіцька-Антонюк Н.О., к. пед. наук, доцент кафедри математики з методикою викладання**  
**Рівненський державний гуманітарний університет**

Тригонометричні функції займають значне місце у програмі з математики починаючи з 8 класу, тоді як обернені тригонометричні функції, їх властивості та графіки вивчаються лише у 10 класі профільного та поглибленого рівнів в темі «Тригонометричні рівняння і нерівності». Таким чином, учень спрощує вирази та розв'язує елементарні рівняння і нерівності, будує графіки, що містять обернені тригонометричні функції [3].

Наведемо декілька типових завдань з підручників для профільного та поглибленого рівнів.

Завдання (1074(1)). Обчисліть  $\cos(2\arctg 1)$  [2, с. 345].

Розв'язання. Позначимо  $\arctg 1 = \alpha$ , звідси  $t\alpha = 1$ . Врахувавши, що  $1 + \frac{1}{t\alpha^2} = \frac{1}{\cos^2 \alpha}$  маємо  $\cos^2 \alpha = \frac{1}{2}$ .

Отже,  $\cos 2\alpha = 2\cos^2 \alpha - 1 = 2 \cdot \frac{1}{2} - 1 = 0$ .

Відповідь: 0.

Завдання (1041(2)). Знайдіть область визначення функції  $y = \arccos \sqrt{3-x}$  [2, с. 337].

Розв'язання. Областю визначення  $D(y)$  функції є множина розв'язків нерівності  $0 \leq \sqrt{3-x} \leq 1$ . Звідси  $\begin{cases} 3-x \geq 0, \\ 3-x \leq 1 \end{cases} \begin{cases} x \leq 3, \\ x \geq 2 \end{cases}; x \in [2; 3]$ .

Відповідь:  $x \in [2; 3]$ .

Завдання (33.25(1)). Розв'яжіть рівняння  $\arcsin(3x-2) = \arcsin(-x+2)$  [1, с. 266].

Розв'язання. Оскільки функція  $y = \arcsin x$  є зростаючою, отже кожного свого значення набуває один раз, то рівність  $\arcsin x_1 = \arcsin x_2$  виконується тоді і тільки тоді, коли  $x_1 = x_2, x_1 \in [-1; 1], x_2 \in [-1; 1]$ . Тому дане рівняння перепишеться у вигляді  $3x-2 = -x+2, x = 1$ .

Відповідь:  $x = 1$ .

Завдання (33.28(1)). Розв'яжіть нерівність  $\arccos(4x-1) > \frac{3\pi}{4}$  [1, с. 266].

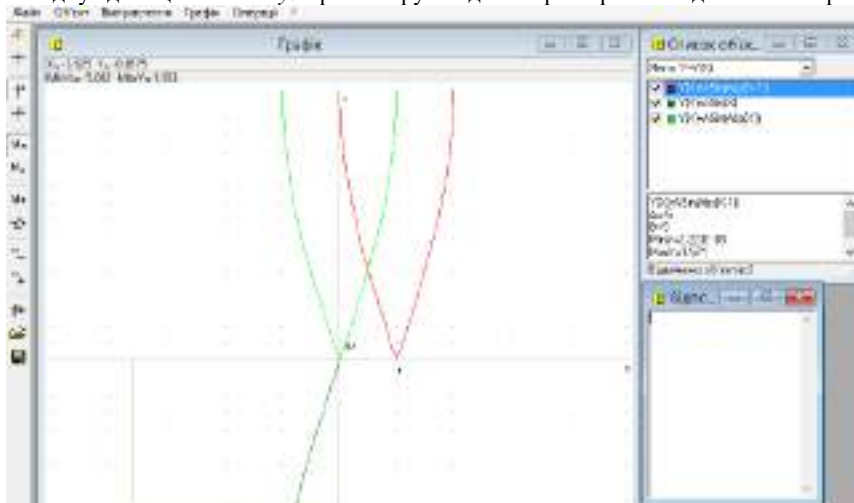
Розв'язання. Перепишемо нерівність у вигляді  $\arccos(4x-1) > \arccos\left(-\frac{\sqrt{2}}{2}\right)$ .

Оскільки функція  $y = \arccos x$  є спадною, то задана нерівність перепишеться у вигляді системи  $\begin{cases} 4x-1 < -\frac{\sqrt{2}}{2}, \\ 4x-1 > -1 \end{cases} \begin{cases} x < \frac{2-\sqrt{2}}{8}, \\ x > 0 \end{cases}, x \in \left(0; \frac{2-\sqrt{2}}{8}\right)$ .

Відповідь:  $x \in \left(0; \frac{2-\sqrt{2}}{8}\right)$ .

Завдання (1066(1)). Побудувати графік функції  $y = \arcsin|x-1|$  [2, с. 339].

Побудова. Спочатку побудуємо графік функції  $y_1 = \arcsin x$ , далі будемо  $y_2 = \arcsin|x|$  для цього слід частину графіка функції  $y_1 = \arcsin x$  для  $x \geq 0$  залишити без змін, а замість частини графіка для  $x < 0$  побудувати симетричну їй частину відносно осі  $Oy$ . і нарешті будемо  $y_3 = \arcsin|x-1|$ , перемістивши графік функції  $y_2 = \arcsin|x|$  вправо на одну одиницю по осі  $Ox$ . Проілюструємо дане перетворення за допомогою програми GRAN-1.



Таким чином, обернені тригонометричні функції хоч і не посідають значного місця в програмі з математики однак є необхідними при вивченні тригонометричних рівнянь і нерівностей.

**Список використаних джерел**

1. Алгебра і початки аналізу : підруч. для 10 кл. з поглибленим вивченням математики / А. Г. Мерзляк, Д. А. Номіровський, В. Б. Полонський, М. С. Якір. – Х. : Гімназія, 2010. – 415 с. : іл.
2. Алгебра і початки аналізу : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закладів : проф. рівень / А. Г. Мерзляк, Д. А. Номіровський, В. Б. Полонський, М. С. Якір. – Х. : Гімназія, 2010. – 416 с. : іл.



3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти України [Електронний ресурс] : Офіційний веб-сайт Міністерства освіти та науки України. – Режим доступу : [http://mon.gov.ua/images/files/gromad\\_obg/standart.doc](http://mon.gov.ua/images/files/gromad_obg/standart.doc).

## ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

*Моргун О. В. здобувач вищої освіти*

*Джава Н. А. канд. пед. наук, доцент кафедри практики німецької і французької мов*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Наразі Україна перебуває на шляху визначення пріоритетних напрямків свого подальшого розвитку як незалежної європейської держави. Сучасна людина, щоб почувати себе у світі комфортно, повинна постійно вчитися, навчання для неї повинно стати природною й цікавою справою. Загальноосвітня школа повинна формувати та сприяти розвитку здібностей в учнів, навчити використовувати набуті знання та вміння й бути успішним у ситуаціях відкритого сучасного суспільства, що динамічно розвивається, сформувати цілісну систему засвоєних знань, умінь, навичок, а також особистої відповідальності учнів, формувати ключові компетентності, що визначають сучасну якість освіти. Необхідність підготовки особистості, яка буде володіти цілим комплексом особистісних якостей вимагає від учителя створення сприятливих для його подальшої самореалізації та розвитку умов. Тобто навчання має бути спрямоване не лише на засвоєння готових науково-практичних знань, а й на можливість продукування нових знань, на розвиток креативності, гнучкості мислення, на моделювання нових способів діяльності тощо.

Урок є основною формою навчально-виховного процесу колективу учнів за певною програмою. Сучасний урок розглядають як складну організаційно-педагогічну систему, що включає в себе творчий процес та спільну роботу вчителя та учнів. За оптимальної організації учитель забезпечує усвідомлене й міцне засвоєння навчального матеріалу, формування умінь, навичок та знань.

Для сучасного уроку характерне широке коло завдань. Насамперед, у процесі навчання увага вчителя має бути спрямована на формування учня як особистості, допомагати школярам у загальному розвитку через засвоєння спеціальних знань, передбачених шкільною програмою з мови, розвивати їх творчі й пізнавальні здібності.

Сучасний урок іноземної мови – це, насамперед, урок, на якому вчитель уміло використовує всі можливості учнів, весь їхній творчий потенціал, яву та фантазію з метою активного розумового розвитку, глибокого й усвідомленого засвоєння лінгвістичних знань, формування комунікативної компетентності, відтак – виховання мовної особистості.

Інноваційні форми організації навчання дозволяють розв'язати одразу кілька завдань: розвивають комунікативні вміння й навички, допомагають встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, забезпечують виховне завдання, оскільки змушують працювати в команді, прислухатися до думки кожного. Окрім того, процес навчання з використанням інноваційних технологій відбувається в атмосфері доброзичливості та взаємопідтримки, що дозволяє учням не лише отримати нові знання, але й розвинути пізнавальну діяльність та перевести її в більш високі форми співробітництва – взаємну творчість. Навчання необхідно організувати так, щоб воно було подібне процесу природної комунікації. Важливу роль відіграють рольові ігри, ситуації.

Інтерактивне навчання може бути основною активною моделлю навчання, що дозволить урізноманітнити урок, додати ігрової, мотивуючої діяльності та створити навчальну ситуацію, яка вимагатиме більш важкої зосередженої праці, адже інтеракція відображає усі комунікативні процеси на уроці іноземної мови [1, с. 34].

До інтерактивних методів навчання відносять роботу в групах, презентацію, евристичні бесіди, рольові ігри, дискусії, «мозковий штурм», конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення, проектування бізнес-планів, проектів, проведення творчих заходів, використання мультимедійних комп'ютерних програм та інші [2].

Існує безліч інноваційних форм роботи, які можуть бути ефективно впроваджені у сучасний процес навчання німецької мови у загальноосвітніх закладах. Важливим завданням для вчителя іноземної мови є поєднання різноманітних соціальних та робочих форм на уроці. Під час взаємодії один з одним учні працюють ефективніше та більш вмотивовано. Важливо змінювати робочі форми протягом уроку, адже учні втрачають інтерес до матеріалу, що вивчається.

Яскравими прикладами робочих форм на уроці німецької мови є: *Autogrammjad, Karussell, Kettenübung, Stationenlernen, Laufdiktat, Aquarium, Rollenspiel* та інші.

Така форма роботи як *Laufdiktat*. Це завдання розвиває в учнів навички письма, говоріння, слухання та читання. Дана форма роботи полягає у поділі учнів на дві групи. Їх завдання – прочитати текст та відтворити його в оригіналі. Один учень читає ту частину тексту, яку зможе відтворити і переказує прочитане учню, який записує. Наступний учасник читає наступний уривок і виконує те ж завдання. Дана форма роботи розвиває в учнів почуття команди, адже їм завжди доводиться домовлятися [3, с. 82]. Використання та поєднання різних інноваційних форм роботи на уроці мотивує учнів до вивчення іноземної мови.

У сучасному світі широко використовують мобільні додатки та різноманітні програми для вивчення іноземної мови. Планшети, ноутбуки, персональні комп'ютери та смартфони – це ті прилади, якими люди

користуються постійно, але не завжди приділяють достатньо уваги раціональності їх використання, надаючи перевагу іграм, відео та фільмам, які просто забирають часі не приносять користі та іншим мобільним додаткам, розрахованим на використання їх на дозвіллі. Важко уникнути проблему використання смартфонів, оскільки учні як тільки з'являється вільна хвилина, беруть в руки телефон, але телефон може допомогти урізноманітнити урок і зробити його цікавішим та ефективнішим. Важливою перевагою у користуванні планшетами, смартфонами та іншими приладами є можливість завантажувати програми та додатки для вивчення іноземних мов. На сьогоднішній день існує велика кількість програм, словників та додатків (як безкоштовних, так і платних), за допомогою яких можна вивчати іноземну мову або покращити знання з будь-якої теми. Мобільні додатки та різноманітні інноваційні програми для вивчення іноземної мови – це чудовий спосіб в будь-який зручний для учнів час повторити, покращити та удосконалити свої знання.

#### Список використаних джерел

1. Ющенко І. Упровадження інтерактивних технологій на уроках у початкових класах // Початкове навчання та виховання. - 2010. - № 2. – 2 с.
2. Хвостик Л.І. Розвиток комунікативних здібностей учнів через використання інтерактивних технологій. // Німецька мова в школі. – 2012. – С. 35–38.
3. FUNK, Herman / KUHN, Christina / SKIBA, Dirk / SPANIEL-WEISE, Dorothea / E. WICKE, Rainer (2013): *Deutsch Lehren Lernen 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. S. 81-86.

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Мороз Олена, здобувач вищої освіти*

*Колупасва Т. Є. кандидат педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

У сучасному світі до діяльності людини пред'являється велика кількість вимог, однією з них виступає її творчий характер. Розвиток творчої особистості в процесі навчання і виховання стає однією їх соціально значущих завдань сучасної освіти. Найбільш сприятливий період для того, щоб почати формування якостей творчої особистості, розвивати її творчий потенціал - це період молодшого шкільного віку.

Творчий потенціал - це основа здатності творити, знаходити нове, приймати рішення і діяти оригінально і нестандартно. Можна виділити такі рівні розвитку творчого потенціалу: теоретичний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, авторський. Особистість, яка перебуває на теоретичному рівні розвитку творчого потенціалу, відрізняється прагненням оволодіти знанням про сутність теорії творчості.

На репродуктивно-творчому рівні (реалізація творчого потенціалу) здійснюється розвиток творчих умінь на індивідуально-репродуктивному рівні. Процес цілеспрямованого і системного розвитку творчого потенціалу властивий творчо-репродуктивному рівню розвитку творчого потенціалу; цілісний і системний розвиток - авторському рівню.

Перехід від одного рівня розвитку творчого потенціалу до наступного здійснюється на основі готовності (психологічної, науково-педагогічної та практичної) освоєння особистістю більш високого рівня розвитку творчого потенціалу.

Молодший шкільний вік - значимий етап в розвитку дитини, він сприятливий для виявлення і розвитку творчого потенціалу дитини, тому що в цьому віці закладаються основи творчої та освітньої траєкторії; психологічна база продуктивної діяльності; формується комплекс цінностей, якостей, здібностей, потреб особистості, що лежать в основі її творчого ставлення до оточуючого нас світу.

У навчальній діяльності творчий потенціал молодшого школяра стане дієвою силою тільки тоді, коли внутрішні наміри учнів співпадуть із об'єктивними завданнями, що ставить перед ним учитель. Тому, розвинути закладений у кожному учні творчий потенціал, зростити у нього потрібні для цього якості, - значить, перш за все, створити педагогічні умови, що зможуть сприяти цьому процесу.

У молодшому шкільному віці необхідним є педагогічне управління процесом розвитку творчого потенціалу з боку педагога, який: «повинен сам бути носієм розвиненого творчого потенціалу; організовує навчальний процес, що характеризується творчою, розвиваючою та гуманістичною спрямованістю; організовує цей процес науково-методично і технологічно; виходячи з вікових особливостей учнів, створює необхідні педагогічні умови» [3, с. 117].

Успішний розвиток творчого потенціалу молодшого школяра відбудеться лише при створенні певних умов, що сприяють його формуванню. У психолого-педагогічній літературі виділено ряд умов.

Першою умовою є зміна ролі учня. Принципова зміна ролі молодших школярів в навчальному процесі, згідно з якою йому слід зайняти позицію активного учасника пізнання, що має можливість вибирати, задовольняти свої потреби та інтереси, реалізовувати свій творчий потенціал. При виконанні творчих завдань потрібна особистісно-діяльнісна взаємодія учнів і вчителя. Її суть полягає в нерозривності прямого і зворотного впливу, розуміння взаємодії як співтворчості.

Також важливою умовою є створення комфортної психологічної атмосфери, створення якої сприяє розвитку творчого потенціалу: заохочення і стимулювання бажання дітей до творчості, віра в сили і можливості молодших школярів, беззастережне прийняття кожного учня, повагу його бажань, потреб, думок, інтересів, утримання від зауважень і засуджень.

«Негативні емоції (страх, тривога, невпевненість в собі тощо) негативно впливають на результат творчої діяльності, особливо у молодших школярів, адже їм властива надмірна емоційність. Необхідний сприятливий психологічний клімат і серед учнів класу, що панує тоді, коли організована атмосфера доброзичливості, турботи про кожну дитину, довіри і помірної вимогливості».

Наступною педагогічною умовою виступає створення внутрішньої мотивації навчання. Необхідно розуміти важливість внутрішньої мотивації навчання з її установкою на творчість молодшого школяра, високої самооцінки,

впевненості у власних силах. Тільки на їх основі може стати можливим розвиток творчого потенціалу молодших школярів. Тоді пізнавальна потреба, бажання дитини, її інтерес не тільки до знань, але і до самого процесу пошуку, емоційний підйом виступлять як надійна гарантія того, що більше розумове напруження стане причиною перевтоми, і піде дитині на користь.

Слід зазначити як умову розвитку творчого потенціалу - поєднання різноманітних форм роботи. «Найкраще комбінування фронтальних, групових, індивідуальних форм роботи учнів у навчальному процесі в залежності від цілей виконання творчого завдання молодшими школярами і його рівня складності» [2, с. 1]. Переважно колективна та групова форми навчання обумовлені тим, що колективний пошук дає можливість об'єднати накопичені знання, вміння, здібності декількох учнів, сприяє підвищенню інтенсивності рефлексії, що відіграє важливу роль у процесі створення нового продукту. Під час рефлексії молодший школяр пізнає не тільки творчу діяльність як таку, а й себе в процесі творчості (свої бажання, мотиви, потреби, можливості тощо), що дозволяє йому скорегувати свій освітній маршрут.

Міжпредметність також є однією з умов розвитку творчого потенціалу. При вирішенні творчих завдань, як правило, слід використовувати знання з суміжних і різних областей. І чим важче завдання, тим більше знань і зусиль потрібно докласти для його вирішення.

Створення ситуації успіху - наступна умова. Завдання творчого характеру слід виконувати учням всього класу разом. Але у кожному учневі вчитель повинен побачити успішну індивідуальність. Не слід готувати творчі завдання для найбільш успішних учнів і замінювати ними звичайні завдання, що даються всім учням класу.

Також важливою умовою виступає самостійність виконання творчої роботи кожним учнем. Необхідно ставити складні, але посилені для молодших школярів завдання, що активізують інтерес до творчої діяльності і розвивають відповідні для цієї діяльності вміння.

Різнорівнісність творчих завдань, як за їх змістом, за формами піднесення, так і за ступенем складності є однією з умов розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Оптимальне поєднання і чергування творчих і звичайних навчальних завдань має багаті розвиваючі можливості, дозволяє організувати роботу вчителя в зоні ефективного розвитку кожного з молодших школярів.

Послідовність і системність у розвитку творчих здібностей учнів молодших класів - наступна важлива умова розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Епізодичний характер творчих завдань і вправ, що передбачаються будь-якою програмою початкової освіти, не сприяє активізації творчої діяльності учнів, тим самим, недостатньо ефективно позначається на розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

«Сучасне життя вимагає від особистості гнучкості мислення і творчого підходу до вирішення виникаючих проблем. Наскільки просунеться вперед суспільство в найближчому майбутньому, буде визначатися творчим потенціалом, а значить і пізнавальною активністю сучасного підростаючого покоління. Використання інформаційних технологій створює атмосферу творчого пошуку, підвищує рівень знань і пізнавальної активності молодших школярів» [4, с. 52].

До педагогічних умов, які сприяють розвитку творчого потенціалу молодших школярів за допомогою інформаційно-комунікативних технологій в навчальному процесі можна віднести: підбір спеціальних завдань із застосуванням інформаційно-комунікативних засобів, що дозволяють розвивати гнучкість, швидкість, точність і оригінальність мислення учнів молодшого шкільного віку.

Підбір і систематизація завдань мультимедійних програм, що призначені для творчого розвитку молодших школярів в навчальному процесі, обробка інформації за допомогою інформаційно-комунікативних технологій - важливий етап в застосуванні засобів мультимедійних технологій для розвитку творчих здібностей учнів молодших класів. На етапі розробки уроку, визначення мети уроку, відповідно до державного освітнього стандарту початкової загальної освіти, слід провести підбір навчальних програм з точки зору їх навчальних, розвиваючих, виховних функцій.

Забезпечення сприятливої творчої атмосфери на уроці, сприяє вільному прояву творчого мислення. «Для прояву творчого потенціалу потрібна своєрідна атмосфера комфортності, доброзичливості, розкутості. Тому, особливо цінним при входженні в мультимедійне середовище навчання для розвитку творчих здібностей молодших школярів є емоційно-позитивний тон спілкування» [1, с. 19].

При інтерактивній взаємодії організовується спільна діяльність колективу, вчитель спрямовує діяльність учнів і керує їх поведінкою. Мультимедійне ігрове середовище навчання - це, перш за все, спеціально організоване середовище навчання. Занурення в мультимедійне ігрове середовище навчання полягає в систематичному і регулярному використанні ігрових та інформаційно-комунікативних технологій в навчальному процесі та позанавчальній діяльності з метою впливу на сприйняття, запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу молодшими школярами.

Важливу роль відіграє удосконалення спеціальної підготовки вчителів у сфері сучасних інформаційно-комунікативних технологій. Застосування інформаційно-комунікативних технологій в педагогічній освіті вимагає від вчителя не тільки високопрофесійних спеціалізованих знань, але і знань в сфері інформаційних технологій, а також володіння доступними методами і формами організації навчального процесу з застосуванням техніки. Для роботи з інформаційно-комунікативними технологіями потрібні кваліфіковані фахівці, які поєднують в собі професійні знання і великий досвід роботи з комп'ютером.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що педагогічні умови розвитку творчого потенціалу молодших школярів стосуються не тільки особливості розвитку молодших школярів, а й організації навчального процесу, його структури і змісту, а також засобів, використовуваних на уроці, підготовленості і навченості вчителя для роботи з даними засобами навчання.

**Список використаних джерел**

1. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012 – С. 14-41.
2. Данько Н. Розвиток творчих здібностей молодших школярів [Текст] / Наталія Данько // Початкова школа. – 2013. – № 4. – С. 1-2.
3. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с.
4. Чорноус В. Творчі здібності особистості: визначення, сутність, структура / В. Чорноус // Проблеми підготовки сучасного вчителя. - № 5 (Ч. 1), 2012. – С. 83.

## РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА УРОКІВ ІСТОРІЇ

*Назаркова Тетяна Володимирівна, здобувач вищої освіти*

*Постоловський Руслан Михайлович, професор кафедри всесвітньої історії*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Нинішній час змін, інновацій, інтелекту і глобалізації диктує свої умови життя, пропагує інші цінності, ставить нові вимоги до людини. Інформація, знання та вміння їх застосовувати набувають статусу основного капіталу та стають важливим стратегічним ресурсом розбудови держави та громадянського суспільства, а відтак, визначають нові завдання освіти.

Сучасна шкільна історична освіта покликана дати учням не лише суму принципово нових знань, але й сприяти серйозній внутрішній роботі щодо формування власного ставлення до ідей і цінностей громадянського суспільства й правової держави, сприяти формуванню творчої особистості, здатної самостійно генерувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення тощо. Основна увага в школах, а зокрема, у процесі навчання історії, повинна приділятися тому, щоб сформувати компетентну особистість, здатну критично мислити.

Сучасну методику навчання історії та суспільствознавства в контексті розвитку критичного мислення учнів представлено численними публікаціями К. Баханова, І. Бондарук, О. Пометун, Т. Ремех, С. Терна та інших.

Відомий вчений, педагог, Сергій Терно визначає критичне мислення як «наукове мислення, сутність якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих і зважених рішень щодо довіри до будь-якого твердження: маємо ми його прийняти чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо. Він вважає, що основними рисами критичного мислення є такі вміння: робити логічні висновки; приймати обґрунтовані рішення; давати оцінку позитивних і негативних рис як отриманої інформації, так і самого розумового процесу; бути спрямованим на результат. Таке мислення характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю. Його використовують для розв'язування проблем, формулювання висновків, імовірної оцінки та прийняття обдуманих рішень» [5]. Тобто, критичне мислення є особливим типом мислення, орієнтованим на всебічний розгляд характеристик явищ реальності, їх оцінку з метою виявлення і усунення хиб, вад, помилок.

З педагогічної точки зору, під критичним мисленням розуміємо такий тип мислення, що характеризується здатністю людини: бачити проблеми, ставити запитання; аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел; висувати гіпотези та оцінювати альтернативи; робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його

Навчальний процес, спрямований на розвиток критичного мислення, має такі особливості:

- у навчання включаються завдання, розв'язання яких потребує мислення вищого рівня;
- навчальний процес організовується як дослідження учнями певної теми за допомогою інтерактивної взаємодії між ними;
- результатом навчання є вироблення власних суджень на основі застосування певних прийомів мислення для роботи з інформацією;
- викладання передбачає постійне оцінювання результатів з використанням зворотного зв'язку «учні-вчитель» на основі дослідницької активності учнів у класі;
- навчання передбачає володіння учнями і виявлення навичок оперування доказами, формулювання умовиводів;
- організація навчального процесу передбачає, щоб учні були вмотивовані до обговорення проблем, а не намагались уникнути їх розв'язання [4, с. 92-98].

З метою розвитку критичного мислення учнів на уроках історії систематично необхідно використовувати дискусії, рольові та ділові ігри, моделювання ситуацій, вирішення різноманітних проблем і задач, проектування, мозкові штурми, екскурсії, соціологічні опитування тощо. Беручи участь в дискусуванні та дебатуванні з численних запропонованих питань, учні мають можливість сформувати своє ставлення до різнопланових історичних процесів та явищ.

Уроки історії передбачають поєднання розвитку критичного мислення з інтерактивною технологією навчання. Як відомо, основна ознака інтерактивного навчання – це багатостороння комунікація, що практикується у процесі навчання, у якій беруть участь одночасно всі учні класу. Роль вчителя полягає в організації, модерації та фасилітації цього процесу комунікації. Інтерактивні технології по суті є складними способами організації такої взаємодії у процесі виконання учнями того чи іншого навчального завдання. Навчальне завдання, що дозволяє організувати таку взаємодію, має бути «відкритим», тобто передбачати можливість спілкування учнів одне з одним у процесі його колективного виконання.

Причому це має бути не просто участь кожного з учнів у колективній діяльності, але й колективно розподілена діяльність, що передбачає колективно отриманий результат. Інакше говорячи, учні, наприклад, мають обговорити навчальну проблему (проблемне питання, що не має однозначної відповіді) в малій групі, висловити

кожен свій варіант її розв'язання, синтезувати ці версії у груповому варіанті вирішення, презентувати свою думку класові й мати можливість порівняти її з думками інших, доповнюючи та корегуючи свій варіант відповіді. У процесі такої роботи вони виконують мисленнєві операції вищого рівня: аналізу, синтезу, порівняння, оцінки тощо, які й є притаманними критичному мисленню [1, с. 34–38].

Як засвідчує досвід, під час побудови уроку історії, спрямованого на розвиток критичного мислення слід використовувати такі методи:

*Асоціації.* Цей метод базується на використанні власного досвіду учнів; може проводитись як індивідуально, так і фронтально; застосовується під час мотивації та актуалізації знань.

*«Вірю – не вірю».* Кожне із сформульованих учням запитань починається словами: «Чи вірити ви, що...». Учні погоджуються із запропонованим твердженням або ні. Цей прийом можна використовувати на будь-якому етапі уроку.

*«Групування».* Пропонований вид роботи спонукає учнів вільно думати і відверто висловлюватися на певну тему, стимулює до пошуку зв'язків між окремими поняттями. Для роботи обирають опорне слово, історичні поняття, термін (слово-тема). Відповідно до нього добирають слова за певними зв'язками, асоціації. Група бувають однорівневими (від одного відправного слова) та багаторівневими (кожне слово наступного рівня стає опорним для добирання інформації). Багаторівнєве груно є розгорненою опорою за темою, основу якої складає принцип гіперзв'язків.

*«Дерево рішень»* допомагає учням проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень; найдоцільніше використовувати під час роботи в групах. Для роботи обирають проблему, що може мати декілька варіантів розв'язання (3–4). Кожна група отримує аркуш паперу зі схемою. Після заповнення таблиці групи презентують результати роботи; графу «Висновок» закривають. Коли всі групи ознайомили клас зі своїми аргументами «за» і «проти», учням пропонується передбачити висновки кожної із груп, які потім звіряються з написаними на схемах [2].

Достатньо поширеним і цікавим є метод *«Есе»*. Більшість вчених-психологів і педагогів зазначають, що найбільш важливою для розвитку особистості учня є письмова рефлексія. Есе – це твір невеликого обсягу, що розкриває конкретну тему. Написання есе покликане привернути увагу учня до власних думок з певного питання, свого досвіду у всіх його суперечностях.

У процесі своєї роботи з учнями, використовую і *«Запитання до автора»*. Ця методика спрямована на формування вмінь формулювати запитання й шукати відповіді на них у тексті. Робота будується за таким принципом: виявлення складних для розуміння учнями фрагментів тексту; планування зупинок під час читання тексту, робота над змістом частин; формулювання запитань для кожної зупинки; формулювання учнями своїх запитань та пошуки відповіді на них у тексті.

*«Знайди помилку».* Цей прийом можна використовувати як під час індивідуальної роботи, так і під час роботи в парах чи групах. Можливі варіанти:

- учитель просить знайти в пропонованому тексті помилки. Можна вказати їхню кількість. Зазвичай рекомендується зробити 2–3 явні помилки, 2–3 типові та 1 малопомітну;

- учитель у своєму повідомленні припускається помилок, які слід знайти, або озвучує тексти, у яких явно спотворена інформація, заплутані визначення, порушено послідовність викладу, даються неправильні тлумачення термінів, подій, процесів;

- для групової роботи: кожна із команд готує заздалегідь текст із помилками з певної теми та пропонує його іншій групі. Виграє та група, яка краще заховає свої помилки і більше та швидше знайде помилки команди-опонента.

*Інтелектуальна розминка* – це декілька не дуже складних запитань для розмірковування. Основна мета розминки – налаштувати дітей на роботу.

*«Картична галерея».* Учитель вивішує на дошці 4–5 ілюстрацій/фотокарток/репродукцій картин, які містять ознаки основного поняття чи теми. Об'єднавши учнів у групи, він пропонує через визначений час назвати ознаки цього поняття, його характеристику.

*«Діаграма Венна»* – навчальна методика, яку використовують для того, щоб навчити учнів здійснювати порівняльний аналіз з обов'язковим синтезом його результатів. У процесі проведення учитель називає підтеми, проблеми тощо, які необхідно проаналізувати в ході розкриття теми. Зазвичай їх буває 2–3. Інформацію, що стосується конкретної проблеми, заносять в окреме коло (квадрат). У спільну частину записують інформацію, що є спільною та стосується всіх виділених складових.

*«Кошик».* Цей прийом є доречним під час підготовки до контрольної роботи. На аркуші паперу учні малюють кошик, на якому їм слід записати імена, дати, терміни тощо, що стосуються вивченої теми. Через певний час вчитель припиняє записи і просить одного з учнів зачитати слова. Учні викреслюють назви, які повторюються в їхніх записах. Тоді слово надається наступному учневі. Переможцем визнають учня, у якого записано найбільше термінів.

*«Методика одного речення».* Використовується методика для того, щоб прокоментувати епіграф до заняття, якусь цитату, проблему, зробити узагальнення. Таке загальногрупове обговорення дає можливість кожному стисло й швидко висловити свою думку чи позицію. Відповіді не коментують і не оцінюють. Наприкінці вчитель робить тільки узагальнення.

*Стратегія «Мікрофон»* використовується для підбиття підсумків уроку, передбачає відповідь-узагальнення усіх присутніх у класі; тривалість відповіді обмежена в часі (як правило, формулюється одним реченням або однією фразою). «Мікрофон» учні передають один одному по черзі, висловлюється тільки той, у кого він у руках [6, с. 141–151; 2] та інші.

Таким чином, правильне використання необхідних методів у структурі уроку історії допоможе ефективно побудувати методично правильну модель уроку з розвитку критичного мислення. Ця технологія допомагає формувати людей нового покоління, які вмінуть розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших, взаємодіяти в

сучасному поліетнічному соціокультурному просторі. У процесі застосування технології розвитку критичного мислення, знання засвоюються набагато краще, адже інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошуки її вирішення.

#### Список використаних джерел

1. Архіпова Є. О., Ковалевська О. В. Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*. 2012. № 2. С. 34–38.
2. Бохан М., Башинська Н., Забелло Л., Станевич І. Розвиток критичного мислення у процесі навчання дітей та молоді. URL: [http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2018/03/2018\\_03\\_29\\_2\\_Bohan.pdf](http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2018/03/2018_03_29_2_Bohan.pdf).
3. Пометун О. І., Суценок І. М. Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів. Дніпропетровськ: Ліра, 2016. 144 с.
4. Пометун О., Гупан Н. Розвиваймо критичне мислення як наскрізне вміння у навчанні історії. *Збірник наукових праць*. 2019. Вип. 27(2). С. 92–98.
5. Терно С. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
6. Ткаченко В. М. Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії як умова їхньої успішної соціалізації. *Таврійський вісник освіти*. 2014. №1(2). С. 141–151.

### РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МОДЕЛЮВАННЯ

*Нездюк А.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальність проблеми розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку, її значущість для розкриття і максимальної реалізації мовленнєвої особистості кожної дитини підкреслюється у державних документах: Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Законі «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти. Повноцінне оволодіння рідною мовою в дошкільному віці становить підґрунтя подальшого розвитку особистості, засвоєння нею національних та загальнолюдських цінностей [1, с. 10].

Важливе місце в системі засобів розвитку мовлення дітей дошкільного віку вчені відводять моделюванню. За допомогою моделей, на думку Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Ткаченко, Н. Семенової, Н. Смольникової, О. Ушакової, А. Шадріної, загальні якості мовних явищ набувають матеріальної форми [3, с. 52; 4, с. 34].

Метою дослідження було теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати методику розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами моделювання.

Дослідження проходило в два етапи, перший з яких був спрямований на з'ясування рівнів розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. На другому етапі здійснювалася експериментальна перевірка ефективності запропонованих нами методичних підходів щодо розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами моделювання.

Метою констатувального етапу експерименту було з'ясування наявного рівня розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. Нами було визначено критерії та показники розвитку мовлення дітей: продуктивний (показники: вміння складати розповідь за серією сюжетних картинок; вміння переказувати художній текст), креативно-мовленнєвий (показники: вміння складати творчу розповідь на відповідну тему, вміння складати розповідь за початком, вміння складати казку). Відповідно до визначених критеріїв та показників нами було підібрано діагностичні завдання. На основі аналізу експериментальних даних було визначено рівні розвитку мовлення дітей передшкільного віку: високий, достатній, середній та низький [2, с. 156-160]. Результати дослідження засвідчили середній та низький рівні мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку.

На формульованому етапі експерименту було розроблено методику розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами моделювання, яка обіймала три послідовних взаємопов'язаних етапи: інформаційно-ознайомлювальний, мовленнєво-репродуктивний, мовленнєво-креативний.

До кожного етапу було розроблено систему завдань, спрямованих на розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку.

При побудові роботи з дітьми ми спиралися на дидактичні принципи: природовідповідності; гармонійного розвитку особистості; співробітництва; забезпечення максимальної мовленнєвої активності; наочності; емоційної насиченості занять; свідомості; творчої активності та самостійності.

Розвиток мовлення дітей засобами моделювання відбувався у певній послідовності з поступовим збільшенням частки самостійної діяльності дітей.

Перший, підготовчий етап експериментальної роботи передбачав накопичення сенсорно-інформаційного досвіду дітей, збагачення їхніх знань про модель як графічний носій подання інформації. Дітей вчили виділяти характерні ознаки предметів та явищ довкілля. Одночасно з цим їх ознайомлювали з особливостями моделювання як виду знаково-символічної діяльності. Змістовим аспектом роботи означеного етапу було позначення звуків символами, робота із символами для розвитку словника дітей, розвиток граматичних вмінь з допомогою піктограм, складання дітьми речень за опорними схемами, дидактичні ігри з використанням символів.

Передумовою опанування дітьми моделі є вміння зіставляти ілюстрацію з реальним предметом. Саме ілюстрація виступала заміником предмета на підготовчому етапі ознайомлення дітей із моделями.

У першій серії експериментальної роботи моделювання використовували у процесі виховання звукової культури мовлення дітей. Символізація звуків використовувалася у процесі постановки звуковимови у дітей, у яких спостерігалася ті чи інші недоліки звуковимови. Використовували такі види символів: символ – орган артикуляції; символ – артикуляційна позиція; символ – звук; символ – артикуляційна вправа [6, с. 55]. Такий підхід до постановки звуків мав велике значення. Діти легко вивчали артикуляційну гімнастику, яка проводилася щоденно. Наочно усвідомлювали поняття «звук», що в подальшому вплинула на засвоєння дітьми навичок звукового аналізу.

Друга серія дослідження передбачала розвиток лексичних навичок дітей засобами моделювання. Основна увага під час роботи з моделюванням приділялась збагаченню словникового запасу і, насамперед, умінню добирати епітети та порівняння.

Допоміжні символи стимулювали мовленнєву активність дітей і активізували уже відомий їм словниковий запас. У процесі роботи діти доповнювали його новими, рідко вживаними словами-ознаками. Прикметникову лексику подали у вигляді зображень. Особливу увагу в роботі приділяли символічному зображенню дієслів, тому що ми помітили труднощі з якими діти стикалися, коли перед ними ставилося завдання замінити одне дієслово іншим (щоб не повторюватись). Насамперед пропонували дітям згадати дієслова, які можна вживати в тому чи іншому випадку. Діти називали дієслова за допомогою спеціальних символів-підказок.

У наступній серії експериментальної роботи розвиток граматичних навичок дітей старшого дошкільного віку здійснювали також засобами моделювання. Так, засвоїті навички словотворення дітям допомагали піктограми. З їх допомогою вони легко могли відпрацювати такі словотворчі моделі: зменшувально-пестливі суфікси; утворення однини і множини; утворення присвійних прикметників; узгодження числівника з прийменником та ін. Робота з піктограмами сприяла розвитку у дітей дошкільного віку відчуття системної будови мови.

Важливим моментом у використанні піктограм було те, що мовлення дорослого зводилося до мінімуму – дітям показували піктограми, а вони утворювали потрібне слово. Продовжували роботу з розвитку мовлення із знайомого дітьми нескладного сюжетного оповідання, супроводжуючи розповідь демонстрацією малюнків-схем. Повторне читання або розповідання художнього твору забезпечувало первісну цілісність, образність його сприйняття. Для розвитку вміння дітей складати поширені речення використовувалися піктограми.

Метою другого – мовленнєво-репродуктивного етапу дослідження було стимулювання мовлення дітей на заняттях з розвитку мовлення. Змістовим аспектом роботи на цьому етапі стало відтворення дітьми казок, складання розповідей за допомогою різних видів моделей: символів, піктограм, мнемотаблиць.

За допомогою моделей вчили будувати різні види розповідей (описові, за картиною, з власного досвіду, роздум) та розвивали вміння переказувати художній текст.

Значне місце в експериментальній методиці розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку було відведено навчання дітей складання описової розповіді. Картинно-графічний план як прийом моделювання сприяв свідомому засвоєнню дітьми елементарних знань про структуру опису і на цій основі оволодіння способом побудови відповідного висловлювання. Одним із варіантів навчання дітей складання описової розповіді було створення загадок. Діти обирали необхідні символи із запропонованих, розташовували їх в певній послідовності та складали описову розповідь-загадку.

Під час навчання дітей складання розповіді за картиною використовувалися такі моделі: предметні картини, смужки різнокольорових кругів, фрагментні зображення картини, силуетні зображення значущих об'єктів картини. Схематичні зображення також були елементами моделей, які були планом розповіді за картиною або серією картин. Моделі допомагали дітям виділяти основні дійові особи або об'єкти картини, а також додумати причини виникнення даної ситуації, тобто скласти початок оповідання, і наслідки ситуації – тобто скласти кінець розповіді.

Навчання дітей складання розповідей з власного досвіду також відбувалося з використанням моделей. Вони допомагали дітям зв'язно розповідати про цікаві випадки з власного життя; складати розповіді на теми з власного досвіду, запропоновані експериментатором (з вказівкою на місце, час, коли події відбувалися).

Ефективним методом розвитку мовлення дітей передшкільного віку був переказ художніх творів. Використання моделювання у процесі розвитку в дітей вміння переказувати сприяло удосконаленню структури мовлення дітей, виразності, вміння будувати речення: коли дитина бачила дійових осіб, послідовність подій, зображених схематично або у вигляді малюнків, вона концентрувала свою увагу на побудові речень.

Особливе місце на заняттях з переказу відводили казці, яка відіграє особливу роль у житті дітей. На заняттях з переказу казки використовували замітники: на основі зовнішніх зображень предметів, наприклад, зображення героїв чоловіків (батько, дідусь, син, онук, хлопець), жінок (мати, бабуся, дочка, онука, дівчинка), у бабусі – доповнення у вигляді хустинки; на основі кольору, що характерний для зовнішнього вигляду героя, наприклад, червоний кружечок – Червона шапочка, сірий кружечок – вовк; на основі форми, яка характерна об'єктам казки, наприклад, трикутник – ялинка, овал – яйце, круг – сонце тощо; на основі співвіднесення величини героїв, наприклад, смужки різної довжини під час переказу казки «Рукавичка»; на основі призначення предмета (як він використовується). Наприклад, ложка – годувати, їсти, готувати; олівець або пензлик – малювати; гроші – купувати, продавати; книжка – читати тощо.

У процесі навчання дітей складати розповіді-роздуми використовувались різноманітні варіанти моделей, які відображають структуру роздуму (теза, аргументація, висновок). Також широко використовувалися схеми з обов'язковою присутністю у них певної символіки, яка слугує орієнтиром для логічного роздуму, широкого розкриття мікротем.

Третій етап експериментальної роботи – мовленнєво-креативний, мав на меті розвиток творчих мовленнєвих проявів дітей в мовленнєвій діяльності, створення дітьми моделей та побудова зв'язних висловлювань за цими моделями. На цьому етапі дітям пропонувалося скласти творчі розповіді. Так, дітям пропонували модель розповіді, а вони повинні були наділити елементи моделі змістовими якостями і скласти зв'язне висловлювання творчого характеру. Моделі допомагали дітям подолати страх перед складанням розповідей.

Контрольний етап експерименту підтвердив ефективність експериментальної методики розвитку мовлення дітей передшкільного віку засобами моделювання. Завдяки моделюванню діти навчилися узагальнено уявляти суттєві ознаки предметів, зв'язки і відношення у реальній дійсності. Саме моделювання стимулювало запам'ятовування змісту нового матеріалу, розвиток творчості, уяви, фантазії, образності мислення, від якого залежить яскравість та образність мовлення.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; Авт. кол.: Богуш А. М., Бельська Г. В., Богиніч О. Л., Гавриш Н. В., Долинка О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Н. В., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. *Дошкільне виховання*. 2012. №7. С.1-19.
2. Богуш А. М., Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання в школі. Одеса: ПМЦ АПН України, 2003. 335 с.
3. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Донецьк: Лебідь, 2001. 218 с.
4. Крутий К.Л. Можливості формування мовної особистості у дошкільному віці. *Дошкільна освіта*. 2003. № 1. С. 32-38.
5. Омеляненко Алла. Розповіді-роздуми за моделями. *Дошкільне виховання*. 2010. № 3. С. 8-9.
6. Письменна Л. Розвиток мовлення та формування здібностей до наочного моделювання засобами художньої літератури. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. № 10. С. 52-64.

## **ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Немкович Ольга Павлівна, здобувач вищої освіти  
Гринькова Надія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Одним із завдань освітнього процесу в сучасній початковій школі є виховання особистості з громадянською позицією, патріота, активного громадянина своєї держави. Важливою складовою громадянського виховання є громадянська культура особистості, яка передбачає визнання права людей на реалізацію власних інтересів незалежно від держави та на їх організований самозахист. Це спонукає до пошуку нових, оптимальних шляхів виховання школярів на основі врахування сучасних тенденцій розвитку освіти, особливостей організації педагогічного процесу в сучасному закладі освіти.

Актуальність означеної проблеми в контексті формування громадянської культури особистості проголошено у ряді нормативно-правових документів про освіту, зокрема, таких як: Закон України «Про загальну середню освіту» [4], у Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей [3], Концепція «Нова українська школа» [2]. Так, в останньому документі зазначено, що виховний процес має бути невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдських цінностях [2]. Громадянська культура учнів молодшого шкільного віку відображає рівень засвоєння існуючих у суспільстві громадських цінностей, ступінь залучення їх до культурних аспектів діяльності, від міри особистого культурного розвитку.

Проведений аналіз науково-педагогічної та методичної літератури засвідчив, що означеній проблемі присвячено ряд досліджень. Філософські засади і передумови громадянської культури охарактеризовано в роботах Д. Бех, І. Голосовська, Т. Дем'янюк, Г. Жукова, О. Кольцова, І. Кондратюк, С. Карпенчук та інші. Аналіз досліджень з проблеми формування громадянської культури в учнів початкової школи показав, що теоретичні засади розкрито в працях:

О. Левіної, О. Кухарчук, Ю. Петрунькіної, С. Остафовой, Л. Бабошко, А. Черній у свою чергу практичні аспекти представлення в роботах Т. Німцевої, Т. Лютої, Л. Мельничук, О. Кіян. Гендерний підхід у громадській культурі виховання учнів досліджувала О. Петренко.

Отже, 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». 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 [2, 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 побудована на взаємній повазі та діалозі [2, с.20]. Отже, Нова українська школа покликана виховувати не лише відповідальність за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства.

Продуктом педагогічної праці в широкому розумінні є вихованець, підготовлений до життя і праці.

На конкретних етапах освітнього процесу вирішуються окремі завдання, формуються певні якості особистості у відповідності до загальної мети виховання. Так, згідно концепції нашого дослідження результатом виховання має бути громадянська культура особистості учня молодшого шкільного віку.

У свою чергу система суб'єктних відносин на рівні другої підсистеми формування громадянської культури особистості включає здійснення школярами громадянських вчинків: з представниками рідної нації та національних меншин, громадянами своєї та інших держав; відносинах до вселюдських і національних громадянських цінностей, прав і обов'язків людини; до ідеї національного (державного) буття й національної ідеології; до загальносуспільного надбання і природи рідного краю; до справ державотворення й державної вірності; до суспільних груп (родини, гурту, громади) та асоціацій (організацій) громадян; до престижу й захисту Вітчизни. У цьому зв'язку можуть бути такі типові варіанти відносин і сформованих громадянських якостей особистості:

1) школяр вперше зустрічається з ситуацією вибору в сфері окремих громадянських відносин, у нього нульовий чи низький рівень сформованості окремих громадянських якостей;



2) школяр має певний рівень підготовленості до означеної сфери діяльності, попередній досвід включення у сферу окремих громадянських відносин та відповідний (низький чи середній) рівень сформованості окремих громадянських якостей;

3) школяр включений у систему окремих громадянських відносин, проявляє середній рівень сформованості більшості інтегративних громадянських якостей та низький чи високий рівень інших таких якостей;

4) школяр включений у різноманітні аспекти громадянських відносин, має високий рівень сформованості більшості інтегративних громадянських якостей та середній чи ідеальний рівень сформованості окремих із них;

5) школяр проявляє активність у сфері різноманітних громадянських відносин, володіє високим та ідеальним рівнем сформованості окремих інтегративних громадянських якостей [1].

Забезпечення цілісного підходу у формуванні громадянської культури школярів створить фундамент для розвитку в них благородних громадянських рис: відданості українській нації, відповідальності перед державою і суспільством, мужності у подоланні соціальних труднощів, активності в досягненні громадянських ідеалів тощо.

Обґрунтовуючи засади концептуальних положень культурної методології, А. Фурман цілком слушно зазначив, що «культура сьогодні визначається як система історично-розвиткових надбіологічних програм людської життєактивності (поведінка, діяльність, спілкування, вчинення), котрі забезпечують відтворення, зміну і формотворення соціального життя в усіх його основних проявах. Вона особливий аспект людського життєзреалізування і водночас чинник тотального впливу на соціальні феномени». Культура з'являється перед людиною як значеннєвий світ, що надихає людей і згуртовує їх у деяке співтовариство (сім'ю, націю, релігійну чи професійну групу і т. ін.). Цей значеннєвий світ передається з покоління в покоління і визначає спосіб буття й світовідчуження людей [5].

Компонентами системи, в якій здійснюється освітній процес, є: педагоги, вихованці, умови виховання. Сам освітній процес характеризується метою, завданнями, змістом, підходами, методами, формами взаємодії педагогів і вихованців, а також досягнутими при цьому результатами. Для нас актуальною є громадянська культура особистості учня молодшого шкільного віку, як результат громадянської діяльності.

Основними методологічними позиціями у формуванні громадянської культури особистості є:

- уявлення про громадянську культуру особи як інтегральну властивість, ідеальну систему, яка проглядається через основні показники: структурність, системність, цілісність, функціональність;
- основні складові підсистеми цілісної системи громадянської культури особистості функціонують у рамках замкнутого кола, в якому існують різноманітні взаємозалежності: як одно-однозначні, одно-багатозначні, так і багато-однозначні й багато-багатозначні детермінації;
- існування в цих підсистемах природних, соціальних та системних якостей, які виступають одночасно й основними показниками сформованості громадянської культури як системної інтегральної якості; поділ соціальних та системних якостей на якості «першого» та «другого» порядку;
- ієрархічність, взаємопідпорядкованість елементів цілісної системи громадянської культури особи, накладання і взаємозв'язок окремих підсистем у їх цілісній системі; виступ природних якостей «другого порядку» в ролі соціальних якостей «першого порядку» та соціальних якостей «другого порядку» в ролі системних якостей «першого порядку»;
- інтеріоризація зовнішніх впливів, цінностей, обставин у взаємодії цілісних систем та екстеріоризація внутрішніх складових елементів системи, зміна зовнішніх обставин під впливом внутрішніх чинників;
- існування активних центрів у цілісній системі громадянської культури особистості, домінуючі прояви у її структурі окремих підсистем [1].

Процес формування громадянської культури 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. 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.

Виокремлено наступні підходи щодо формування громадянської культури в трьох аспектах.

- 1) Когнітивний аспект елементів громадянської культури, як усвідомлююче самопізнання, уявлення учня про самого себе («Я–реальне»), полягає у відчутті індивідом своєї громадянської належності і національної незворотності, відповідності своєї поведінки суспільним стереотипам громадянськості, засвоєнню знань про громадянські якості та їх відмінності, орієнтації в громадянських цінностях своєї та інших держав.
- 2) Афективний аспект, як емоційно-оціночне сприйняття міри своєї громадянськості, пов'язаний із ступенем прийняття особистістю своєї громадянської належності, оцінкою нею своїх особливостей і якостей громадянської поведінки, прагненням (чи його відсутністю) щось змінити в цих особливостях і якостях.
- 3) Регулятивний аспект, як саморегуляція та самореалізація громадянської поведінки, передбачає здійснення індивідом вчинків відповідно до його постійного орієнтиру на «Я–ідеальне», до власних уявлень про стиль поведінки громадянина, налагодження взаємостосунків з представниками різних груп та громад, визначення громадянської орієнтації.

Слід зазначити, формування громадянської культури особистості спонукає вихователів і вихованців до усвідомлення генезису громадянської вчинкової діяльності, який допомагає об'єктивніше відібрати методики для виявлення зони актуального розвитку й саморозвитку інтегративних громадянських якостей, продумати систему відбору змісту, форм і засобів ефективного формування цілісної громадянської культури учнівської молоді.

Таким чином, зазначене вище дає підстави для узагальнень, що формування громадянської культури особистості учня молодшого шкільного віку є системним і дуже важливим процесом в контексті побудови Нової української школи і передбачає:

- значення батьківського дому, рідного оточення, мовного середовища дитини для формування її національних поглядів, почуттів і культури громадянської поведінки;
- побудова в умовах незалежної України нової школи, яка б відповідала національному духовному складові українського народу, поєднання ідей національної належності, самобутності, самоцінності особистості, нехтування якостей її національної обмеженості, соромливості, пихатості;
- включення особи в діяльність різних малих груп, дитячих об'єднань, товариське гуртування, зав'язування глибоких дружніх зв'язків у колі вибраних; розвиток приятельських відносин як основа для майбутнього громадянського співжиття;
- розвиток інтересів, уподобань, поєднання ідей, поглядів, звичок, що становить об'єднуючу творчу психологічно-національну внутрішню силу особистості, кристалізацію світогляду, національної самосвідомості;
- широка краєзнавчо-дослідницька діяльність учнів, удосконалення її змісту, форм і методів роботи;
- поєднання громадянського виховання з релігійним, використання їх специфічних виховних особливостей та ін.

#### Список використаних джерел

1. Грицько В. В. Формування громадянської культури молодших школярів як нагальна проблема сучасності. Київ: 2018. С. 56 - 58.
2. Концепція «Нова українська школа»: затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
3. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018. 40 с.
4. Про загальну середню освіту: Закон України від 28.09.2017 № 651-14. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
5. Фурма А. В. Категорії віку та культурної методології як ефективний засіб аналізу і розв'язання складних проблем. Тернопіль: 2014. С. 4-7.

### ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ЕТИЧНОЇ БЕСІДИ ЯК МЕТОДУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Нижник Т. А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

**Пелех Ю. В., доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та навчально-методичної роботи**

**Рівненський державний гуманітарний університет**

Пріоритетним завданням дошкільної освіти є створення умов для ефективного соціального становлення дитини, накопичення нею позитивного соціального досвіду, формування відкритості до світу людей як потреби особистості, навичок соціально-моральної поведінки. Про це наголошується в Законах України «Про охорону дитинства», «Про дошкільну освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Базовому компоненті дошкільної освіти та інших державних документах.

Так, в Базовому компоненті дошкільної освіти вказано, що основне призначення освітньої діяльності в умовах закладу дошкільної освіти – це соціалізація дитини, її адаптація до унормованого існування серед оточуючих людей, виховання ціннісного ставлення до світу природи, предметів, людей, власного «Я» [1]. З огляду на це, важливого значення набуває формування у дітей вміння адекватно реагувати на впливи оточуючого середовища, проявляючи при цьому стійкість способів соціально-моральної поведінки.

Слід зазначити, що зовнішнім проявом міри духовності особистості, одним із вимірів соціальності є її соціально-моральна поведінка як сукупність видимих вчинків і дій, що так чи інакше зачіпають інтереси інших людей, великих і малих соціальних груп та відображають рівень засвоєння нею соціально-моральних норм, правил, принципів життєдіяльності в умовах взаємодії з оточуючим довкіллям.

Різним аспектам соціально-моральної поведінки дітей дошкільного віку як ознаки їх соціальної компетентності присвячені праці науковців: моральна поведінка (Т. Колесіна, Г. Савицька, Т. Фасолько, М. Федорова); соціальна компетентність особистості на ранніх етапах соціалізації (Ю. Богинська, О. Караман, О. Кононко, С. Курінна, І. Печенко, Р. Пріма та ін.); соціальна поведінка (Л. Божович, О. Запорожець, О. Захаров, М. Лісіна, Т. Рєпіна та ін.); гуманні взаємини старших дошкільників і першокласників (А. Гончаренко, С. Литвиненко); педагогічний вплив на становлення морального вибору дошкільників (О. Кошелівська) та ін.

Соціально-моральна поведінка включає відкритість до світу людей як потребу особистості, інтерес до людей та спілкування з ними, здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки, свідоме ставлення до себе як рівної з іншими людьми особистості, готовність сприймати соціальний досвід, співпереживати, співчувати тощо.

У рамках нашого дослідження «соціальну поведінку» ми визначаємо як процес засвоєння і реалізації дитиною соціальних і моральних норм, правил поведінки і принципів життєдіяльності в умовах взаємодії з оточуючим соціальним середовищем.

Сутність соціально-моральної поведінки найбільшою мірою розкривається у контексті групової поведінки людини. Соціально-моральна поведінка особистості репрезентується її соціально-моральним досвідом, соціальними та моральними ціннісними орієнтаціями, соціальними позиціями і ролями, які вона займає і виконує в соціумі, перш за все в групі свого членства.

Поведінка особистості тісно пов'язана з її актуальними соціальними потребами і значною мірою детермінується ієрархією її мотивів. Мотивація соціально-моральної поведінки – це динамічна, ситуативно мінлива система чинників, котрі в єдиному просторі й часі діють на соціально-моральну поведінку людини, спонукаючи її до здійснення певних справ і вчинків. Мотиви й чинники мотивації соціально-моральної поведінки – це єдина система, в якій вони функціонально пов'язані один з одним як у плані впливу на соціально-моральну поведінку, так і в динаміці розвитку.

Вагоме значення у процесі формування соціально-моральної поведінки дошкільників має використання вихователями закладів дошкільної освіти ефективних методів виховання, зокрема етичної бесіди.

Етичною бесідою називається тому, що її предметом найчастіше є моральні, етичні проблеми. Метою етичної бесіди є поглиблення, закріплення моральних понять, узагальнення і зміцнення знань, формування системи соціально-моральних поглядів і переконань. Вона сприяє формуванню соціально-моральних понять та уявлень, соціальних і моральних правил і норм.

Етична бесіда – це метод залучення вихованців до вироблення правильних оцінок і суджень з усіх хвилюючих їх проблем. Аналізуючи ситуацію, конкретні вчинки, діти краще з'ясовують їх сутність і значення. В практиці дошкільного виховання зустрічаються планові та непланові етичні бесіди [4, с. 217].

Етична бесіда є однією з форм ознайомлення дітей з моральними та соціальними нормами. Діти дізнаються, що відносини людей проявляються в різних діях і вчинках, які з точки зору моральних норм оцінюються як хороші чи погані, правильні чи неправильні. Усвідомлення необхідності підкорятися правилам суспільства, що допомагають жити в злагоді з навколишніми та самим собою, відбувається дітьми за допомогою різних образів і прикладів. Поступово в свідомості дитини складається правило: слід допомагати іншим, коли вони цього потребують; той, хто допомагає, чинить добре, здійснює шляхетний вчинок. Зробити таке узагальнення допомагає вихователь, спрямовуючи висловлювання дітей.

На думку І. Зайченко, «головне завдання етичних бесід полягає в роз'ясненні значення моральних норм і правил поведінки, аналізі вчинків дітей і дорослих, колективному обговоренні етичних проблем. Негативні прояви поведінки також можуть стати приводом для розмови, яка має на меті вироблення в дітей відповідної оцінки негативного вчинку і прагнення уникати його» [2, с. 234].

Кінцева мета, до якої прагне вихователь в ході етичної бесіди – це формування гуманної особистості, таких фундаментальних якостей, як почуття справедливості, відповідальності, доброти, готовності надати допомогу тому, хто її потребує та ін. Зауважимо, що це тривалий процес, який потребує вирішення низки завдань:

- навчити дітей виявляти сенс сприйнятих подій;
- дати уявлення про моральну сторону людських стосунків, спираючись на життєві приклади, образи художньої літератури та інші види мистецтва;
- сприяти накопиченню та узагальненню емоційно-позитивного ставлення до образів добрих героїв і їх вчинків;
- формувати вміння обґрунтовано оцінювати свої вчинки і вчинки інших людей з точки зору прийнятих соціально-моральних норм (можна – не можна, добре – погано);
- вчити дотримуватися правил соціально-моральної поведінки.

Вибір вихователем виду етичної бесіди залежить від конкретної педагогічної ситуації. Це може бути обговорення прочитаних художніх творів або вчинків дітей (краще вести дітей від схвалення хорошого вчинку до засудження негативного), аналіз спостережень за поведінкою людей, розповіді про виконання доручень колективу. Зміст, побудова, тривалість і методика бесіди залежать від її теми, віку дітей. Бесіди можуть бути колективними (з усією групою дітей), груповими (з кількох дітьми), індивідуальними.

Водночас ефективність етичної бесіди залежить від дотримання певних правил [3]. Зокрема, важливо, щоб бесіда мала проблемний характер, передбачала боротьбу поглядів, ідей, думок. Вихователь повинен стимулювати нестандартні питання, допомагати дітям самим знаходити відповіді на них. Не можна допускати, щоб етична бесіда розвивалась за раніше складеним сценарієм із заучуванням готових або підказаних дорослими відповідей. Варто дати дітям можливість говорити те, що вони думають, навчати їх з повагою ставитися до думок інших, терпляче й аргументовано виробляти правильну точку зору. Неприпустимо перетворювати бесіду в лекцію: вихователь говорить, вихованці слухають. Лише відверто висловлені думки й сумніви дозволяють вихователю спрямувати бесіду так, щоб діти самостійно усвідомили сутність обговорюваного питання. Успіх залежить від того, наскільки теплим буде характер бесіди, чи розкриють в ній вихованці свою душу. Матеріал для бесіди повинен бути близьким до емоційного досвіду вихованців. Це можуть бути конкретні факти з життя дітей, твори художньої літератури. Не слід очікувати і вимагати від них активності при обговоренні складних питань або таких, що пов'язані з незрозумілими, сторонніми подіями, почуттями. Лише спираючись на реальний досвід дітей, бесіди на загальні теми можуть бути успішними. В процесі бесіди важливо з'ясувати і порівняти всі точки зору. Жодна думка не може бути проігнорована. Завдання керівництва етичною бесідою полягає в тому, щоб допомогти вихованцям самостійно усвідомити та сформулювати правильні висновки. Для цього вихователю потрібно вміти дивитися на події, вчинки очима вихованців, розуміти їхню позицію та почуття. В ході бесіди діти не тільки засвоюють моральні норми, але й розширюють свій словниковий запас, знайомляться з морально-етичними поняттями. Обсяг поняття спочатку обмежений конкретними уявленнями, образами, але поступово він наповнюється новим змістом.

Спочатку, при ознайомленні з художніми творами, дітей не задовольняє невизначена ситуація, коли важко сказати, який персонаж поганий, а який хороший. Діти прагнуть виділити позитивних героїв. Емоційно позитивне ставлення до них викликає різко негативну реакцію на дії тих персонажів, які їм чимось заважають. Саме розвиток

здатності до співпереживання визначає перехід від невмотивованої оцінки до її обґрунтування. Симпатія, позитивне емоційне ставлення до товариша, літературного героя відіграють велику роль у виникненні та розвитку моральних почуттів (співчуття, справедливості тощо).

У ході бесіди обговорюються факти, дається оцінка подіям. Позитивна оцінка закріплює ті чи інші форми поведінки, негативна – покликана гальмувати небажані вчинки. Дошкільники залюбки наслідують те, що схвалюється. Позитивний образ стає орієнтиром для дитини у виборі вчинку.

При підготовці бесіди вихователь має донести до свідомості дітей суть моральної проблеми, втілюючи її у зрозумілі образи, що запам'ятовуються. В процесі розмови він не тільки ставить питання для обговорення, але й шукає те головне, що стимулює прагнення дітей думати, висловлювати свою точку зору. Позитивне ставлення дітей до бесіди вихователь підтримує за рахунок постановки зрозумілих і життєвих питань, пов'язаних з їх повсякденним досвідом; постійним заохоченням активності дітей, їх прагнення брати участь у бесіді. З цією метою вихователь коригує висловлювання дітей, допомагає адекватно висловити думку, підтримує різні спірні судження, які потребують аргументів. Досить часто причиною падіння інтересу до бесіди стає втрата зв'язку між моральними установками, накопиченими знаннями й уявленнями та реальною поведінкою дітей. Тому вихователь повинен спиратися на засвоєні дітьми образи, що допомагають коригувати їхню поведінку, слугують зразком добрих відносин, способом усунення небажаних проявів поведінки (нещирості, нетактовності, впертості, грубості тощо).

Зв'язок бесід із реальним життям і діяльністю дітей підтримується практичними завданнями, що пропонуються дітям у вільний час, якщо немає часу на занятті. Завдання підбираються за прочитаним твором. Наприклад, вихователь може попросити дітей придумати новий кінець розповіді, казки (щоб дізнатися, як герої жили далі; змінити погану кінцівку на добру тощо); намалювати вподобаного героя. Якщо дітям важко намалювати малюнок, ватрго запропонувати їм описати задумане словами. Потім можна організувати виставку дитячих малюнків, що дасть можливість ще раз згадати те чи інше правило.

Отже, за допомогою цікавих і змістовних етичних бесід діти швидше опановують глибину моральних ситуацій, накопичують моральні поняття і уявлення про соціальні норми, які вони продукуватимуть у власній соціально-моральній поведінці та ставленні до навколишніх.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2012. №7. С. 4–19.
2. Зайченко І.В. Педагогіка: навч. посібн. Чернівці, 2002. 528 с.
3. Поніманська Т.І. Моральне виховання дошкільників. Київ, 1993. 120 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. Київ : Академвидав, 2018. 456 с.

### ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В 5-6 КЛАСАХ

*Нисинець Н.А., здобувач ступеня вищої освіти "Магістр"*

*Сяська Н.А., кандидат пед.наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Зміст сучасної математичної освіти, що складався протягом багатьох років, забезпечує високий рівень теоретичної підготовки учнів, проте не відповідає практичним вимогам та новітнім тенденціям інформаційного суспільства, не сприяє підготовці молодого покоління до сучасних викликів реального життя.

Зміни в галузі техніки, виробництва, освіти, комунікацій ставлять нові вимоги до математичної підготовки професійних кадрів і спонукають до переосмислення традиційного змісту, з'ясування тенденцій подальшого його розвитку з дотриманням наступності. На зміст навчання математики впливає зростаюча її роль в економіці, техніці, управлінні, суспільних процесах, а також широке впровадження у школах рівневої і профільної диференціації, компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів. Тому відповідність змісту навчання суспільно-економічним запитам держави та особистісним потребам молодого покоління має бути основою нової філософії шкільної математичної освіти[1, с.2].

Концепція Нової української школи передбачає формування 10 ключових компетентностей, які потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. Серед них важливе місце займає математична компетентність, яка включає в себе: культуру логічного і алгоритмічного мислення; уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності; здатність до розуміння і використання простих математичних моделей; уміння будувати такі моделі для вирішення проблем [2, с.17].

Математична компетентність включає в себе не набір певного багажу теоретичних знань, умінь розв'язувати стандартні задачі, відпрацювання навичок застосування знань у абстрактних ситуаціях. Вона полягає у виявленні математичних залежностей у реальних ситуаціях, здійсненні математичного моделювання процесів у навколишньому житті, усвідомленні ролі математичних знань у суспільному та особистому житті кожної особистості.

Неспроможність старої системи освіти відповідати на виклики сьогодення підтвержені результатами тестування PISA, згідно з якими 36% 15-річних українських учнів не досягають базового рівня математичних знань[3]. Оскільки тест не перевіряє рівень саме знань і вмінь учнів, а їх здатність використовувати набуті знання в реальних ситуаціях, тому він якнайповніше відображає сформованість у них саме математичних компетентностей. Зважаючи на це, ситуація із математичною підготовкою в Україні виглядає не дуже привабливою.

Однією з причин таких результатів, на наш погляд, є зменшення кількості годин на вивчення математики в основній школі, а також втрату мотивації у школярів до вивчення великого обсягу теоретичних фактів, які мало пов'язані із реальним життям. Якщо провести аналіз діючих підручників з математики для 5-6 класів, то ми побачимо, що умови більшості задач вимагають стандартних операцій із звичайними та десятковими дробами, не можуть бути використані в особистому житті дитини. Такі завдання не сприяють формуванню в учнів математичної грамотності – можливості інтерпретувати математику в будь-яких контекстах.

Наведемо приклади задач із тесту PISA, які можна запропонувати учням 5-6 класів при вивченні відповідних тем. Задачі в тесті поєднані групами під однією назвою. Вони можуть включати декілька запитань, причому відповідь на попереднє може бути умовою наступного.

Група завдань "Соус". Ви готуєте власну заправку до салату. Рецепт на 100 мл соусу: салатне масло 60 мл, оцет 30 мл, соєвий соус 10 мл. Скільки салатного соусу потрібно, щоб приготувати 150 мл соусу. Це завдання розв'язується складанням відповідної пропорції.

Група завдань "Книжкові полиці". Щоб зібрати один комплект книжкових полиць, теслі потрібні наступні деталі: 4 довгі дерев'яні панелі, 6 коротких дерев'яних панелей, 12 малих скоб, 2 великі скоби, 14 шурупів. У теслі є 26 довгих дерев'яних панелей, 33 короткі дерев'яні панелі, 200 малих скоб, 20 великих скоб, 510 шурупів. Яку найбільшу кількість комплектів полиць може зібрати тесля з цих деталей [4, с.12].

Важливим моментом при доборі задач на формування математичних компетентностей є використання міжпредметних зв'язків, які дозволяють показати застосування набутих знань і вмінь у суміжних дисциплінах. Найчастіше такий зв'язок відображається у природничих науках, а саме географії (наближене обчислення площ країн, континентів), економіці (обмінні курси), біології (різні природні процеси, які задаються математичними формулами), соціології, фізиці та хімії.

Оскільки нова українська школа у наступному навчальному році у якості пілотного проєкту завершує цикл початкової школи і переходить у середню ланку, тому майбутнім розробникам підручників з математики для 5 класу необхідно врахувати вимоги до їх змісту з метою наповнення його завданнями на формування ключових математичних компетентностей.

Аналіз змісту завдань ЗНО з математики за 2019 рік засвідчив, що лише одне завдання третього рівня складності має прикладну спрямованість, хоча результати його виконання показали неготовність учнів до розв'язування таких завдань. Міністерство освіти і науки України при підготовці завдань до ЗНО на 2020 рік пропагувало зміну формату змісту завдань з метою виявлення сформованості в учнів ключових компетентностей. Хоча, на нашу думку, спочатку необхідно змінити в першу чергу зміст діючих підручників математики і підхід до його викладання, а лише потім перевіряти рівень сформованості цих компетентностей.

#### Список використаних джерел

1. Концепція математичної освіти 12-річної школи, Математика в рідній школі, №9, 2018, С. 2-8.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyva.html>
3. [https:// osvitoria.media](https://osvitoria.media)
4. <http://gym7-cv.ho.ua>PISA>PISAmat>

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА РОДИНИ У ПІДГОТОВЦІ ДИТИНИ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

*Ничпорчук Н. А., здобувач другого (магістерського) рівня 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*

До кінця дошкільного віку дитина стає готовою до прийняття нової соціальної ролі школяра, у неї формується психологічна та особистісна готовності до систематичного шкільного навчання. Важливі для подальшого розвитку зміни психіки дитини не відбуваються самі собою, а є результатом цілеспрямованого педагогічного впливу. Зауважимо, що психічний розвиток є стадійним процесом кумулятивного характеру. Це означає, що перехід на вищій шабелі розвитку можливий лише тоді, коли на попередній стадії сформовані необхідні для цього передумови – вікові новоутворення. Якщо ж до кінця вікового періоду вони не сформовані, тоді говорять про відхилення або затримку в розвитку.

Основна ціль дошкільної освіти – розвиток життєвої компетентності дитини, формування її шкільної зрілості. Вона може бути досягнута лише спільними зусиллями вихователів і батьків, які діють в інтересах дитини, створюють для неї належні умови. Від того, наскільки такі взаємини будуть узгоджені, залежить успіх формування особистості в цілому, і, зокрема, підготовка дитини до шкільного навчання.

Окремі аспекти проблеми взаємодії родини та закладів дошкільної освіти в підготовці дитини до школи знайшли відображення в науковому доробку Л. Загик, В. Іванової, В. Котирло, Н. Кот, С. Ладивір, Т. Маркової, Л. Островської, Т. Пагути та ін. Зокрема, вчені В. Котирло, С. Ладивір розкривають психологічні основи сімейного та суспільного виховання дошкільників, шляхи удосконалення форм і змісту роботи закладів дошкільної освіти з батьками. Дослідники Т. Маркова, Л. Загик окреслюють завдання спільного виховання дітей дошкільним закладом та родиною, узагальнюють зміст і форми цієї роботи, вказують на їх диференціацію залежно від віку дітей. Особливе місце тут відводиться педагогічній просвіті батьків.

Сім'я є повноцінним учасником освітнього процесу підготовки дитини до школи. Відтак, важливим обов'язком вихователів є поширення серед батьків знань про особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку, способи формування шкільної готовності та можливі труднощі на початку шкільного навчання.

Сучасне життя спонукає до урізноманітнення та оновлення форм партнерства закладу дошкільної освіти та сім'ї. Зокрема, Т. Поніманська, для підвищення педагогічної культури батьків, пропонує використовуватися такі форми роботи:

- 1) індивідуальні (бесіди, консультації, відвідування педагогами окремих сімей, анкетування, телефонний зв'язок тощо);
- 2) наочно-письмові (педагогічна бібліотека, фотовітрини, папки-пересувки, куточки для батьків, тематичні стенди, родинні газети, дошки оголошень, анкетування, скриньки ідей та пропозицій тощо);

3) групі (вивчення досвіду сімейних традицій підготовки дітей до школи, консультації з психологами, лікарями, вчителями; заняття в школі молодих батьків, відкриті заняття, практикуми, гуртки за інтересами, організація роботи батьківського комітету тощо);

4) колективні (батьківські збори, дні відкритих дверей, лекції, зустрічі з батьками, вечори запитань і відповідей, засідання «круглого столу» з дискусійних проблем, заняття-тренінги, проведення свят і розваг, дні відкритих дверей, виставки творчих робіт батьків і дітей, батьківські конференції тощо) [3].

Основним методом становлення батьків як педагогів є аналіз власної виховної діяльності, що сприяє розвитку самостереження, самооцінки. Для формування цієї здатності доцільно застосувати інструкцію з самостереження та спостереження за дитиною. Діти досить активні в сприйнятті завдань, жартів, головоломок, логічних вправ. Вони наполегливо шукають хід рішення, що веде до результату. У тому випадку, коли завдання доступне дитині, у неї складається позитивне емоційне ставлення до нього, що стимулює її розумову активність. Дитині цікава кінцева мета, яка захоплює її. Водночас діти користуються двома моделями пошукових проб: практичними (дії в перекладанні) та розумовими (обмірковування ходу, передбачення та припущення рішення) в ході пошуку, висунування гіпотез.

Завдяки аналізу своєї діяльності батьки усвідомлюють необхідність зміни методів впливу на дитину. Вони починають ширше використовувати ігрові методи виховання, впливати на свідомість дитини, відмовляючись від покарань і погроз. Сформовані у батьків прагнення зрозуміти дитину, подивитися на ситуацію її очима, вміння творчо застосовувати набуті педагогічні знання сприятимуть відповідальному ставленню щодо підготовки дитини до школи, встановленню тісного контакту з педагогами.

Як наголошує Т. Пантюк, співпрацю між родиною та закладом дошкільної освіти слід організовувати таким чином, щоб вона відповідала вимогам:

8. Єдність педагогічних впливів сім'ї, закладу дошкільної освіти та школи.
9. Спрямованість і адресність педагогічних порад та рекомендацій.
10. Підтримка діалогу між сім'єю та закладом дошкільної освіти, забезпечення зворотного зв'язку.
11. Визначення дитини суб'єктом освітнього процесу підготовки до навчання в школі [2].

Насамкінець зазначимо, що вдале поєднання традиційних та інноваційних форм співпраці з батьками, творчість вихователів, дипломатичність слугують запорукою успішної взаємодії закладу дошкільної освіти та родини в підготовці дитини до шкільного навчання.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2012. №7. С. 4–19.
2. Пантюк Т. І. Взаємодія сім'ї та дошкільного закладу як чинник підготовки дитини до школи. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Випуск 116. 2014. С. 192-197.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. Київ: Академвидав, 2015. 448 с.

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

*Огороднік О.А., здобувач вищої освіти*

*Косарева О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології*

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

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Аутизм це – одне слово, що описує мільйони історій. Проявляється аутизм, перш за все, проблемами у спілкуванні і в соціальних функціях: проблемами з мовленням, розумінням і виконанням інструкцій, небажанням спілкуватися з оточуючими, часто відстороненістю і прагненням до самотності. Другий обов'язковий симптом аутизму – одноманітність чи стереотипність поведінки. У дитини можуть бути рухи, які повторюються: махання руками, стрибки на місці, біг по колу, плескання в долоні, а також обмежені або одноманітні інтереси чи звички. Часто такі діти чимось фанатично цікавляться, наприклад, машинками, поїздами, колесами, рідше – різноманітними символами, цифрами, прапорами, вивісками.

На сьогоднішній день термін «аутизм» поступово замінюється більш точним діагнозом – «розлади спектру аутизму». Введення цього терміну підкреслює, що один і той самий діагноз може виставлятися дітям з абсолютно різною вираженістю симптомів, рівнем інтелекту, а також причиною захворювання. Тобто не можна заперечувати «аутизм» тільки тому, що дитина «не схожа» на інших дітей з подібними розладами чи у неї немає тих чи інших проявів. Під час спостереження за дитиною з РСА іноді може здатися, що у неї взагалі відсутня потреба в комунікації. Саме тому формування соціально-комунікативних навичок є одним з найважливіших завдань у вихованні і навчанні дітей з аутизмом [2].

Актуальність проблеми розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами спектру аутизму на сьогодні гостро стоїть в нашій країні, де існує певна нетолерантність, нерозуміння і, навіть, страх щодо людей з аутизмом. Розлади спектру аутизму (РСА) – це порушення в розвитку, яке найчастіше зустрічається. Дослідження свідчать, що у світі зростає кількість дітей з розладами спектру аутизму. За останніми даними Розлади Спектру Аутизму зустрічаються у одній з 54 дітей. Вважається, що РСА частіше зустрічаються у хлопчиків ніж у дівчаток.

Діти з аутизмом мають соціально-комунікативні проблеми. Досить часто дитина має мовленнєві труднощі. Певний процент дітей РСА так і залишаються невербальними. Тому варто запропонувати дитині з РСА альтернативний мовленню та соціально прийнятний спосіб комунікації [1].

На сьогодні, найбільш поширеними та вживаними системами допоміжної альтернативної комунікації (Alternative Augmentative Communication – AAC) в світі для зазначеної категорії осіб є жестова мова (як от, American Sign Language – ASL), комунікативна система обміну картинками (Picture Exchange Communication System – PECS), комунікативні дошки, Makaton (назва жестово-символьної системи комунікації), а також різноманітні комунікативні

пристрої з синтезаторами мовлення. Окремо слід наголосити на важливості та ефективності використання ТЕАСН підходу при організації ситуації навчання для дітей з розладами спектру аутизму [3].

Експериментальною базою для проведення емпіричного дослідження слугував АВА (Applied Behavioral Analysis / Прикладний Аналіз Поведінки) – центр «Шпаківня».

У АВА центрі «Шпаківня» перебуває 49 дітей. Нами були відібрано десять дітей дошкільного віку з відносно однаковим рівнем розвитку, а саме дев'ять хлопчиків і одна дівчинка. Вікова категорія дітей від чотирьох до п'яти років. Всі діти мають проблеми в соціально-комунікативній сфері.

Для обстеження дітей ми обрали такі емпіричні методи: опитувальник СНАТ за Сайманом Бароном-Коуеном, метод спостереження, метод інтерв'ю, опитування батьків дітей з РСА за методикою В.В.Ткачової «Психологічний тип батьків» та методикою «Історія життя з дитиною з особливими освітніми потребами»[2].

Узагальнивши результати емпіричного дослідження, ми можемо констатувати, що за опитувальником СНАТ, діагностовані діти були віднесені до групи високого ризику, що підтверджує наявність аутизму.

Група високого ризику. Повна відчуженість від того, що відбувається навколо, при спробах взаємодії з дитиною характерним є прояв крайнього дискомфорту. Відсутність соціальної активності, навіть близьким важко домогтися від дитини будь-якої відповідної реакції: посмішки, погляду. Діти даної групи намагаються не мати ніяких точок дотику з навколишнім світом, вони можуть ігнорувати мокрі пелюшки і навіть життєво важливі, вітальні потреби – голод. Дуже важко переносять погляд очі в очі і уникають різних тілесних контактів.

Всі діти досить різні і кожен потребує індивідуального підходу. Спільним є те, що у всіх є проблеми із соціалізацією і комунікацією. Опрацювавши результати було відмічено, що всі діти люблять гойдатись на гойдалці і при тому жодній дитині не подобається, щоб її підкидали на колінах. Всі діти на питання: «Де світло?», «Покажи мені світло», не показують його, а йдуть його включати. Також ніхто з дітей не приносить предмети щоб показати. Натомість на завдання: «Приверніть увагу дитини, покажіть цікавий предмет у іншій частині кімнати, скажіть: «Дивись! Це (назва)» – було отримано стверджувальну відповідь. Однак, заслуговує на увагу той факт, що всі діти працюють результативніше, коли є мотивація (заохочення).

Аналіз методики «Історія життя з дитиною з особливими освітніми потребами» свідчить, що всі батьки, пройшли п'ять етапів прийняття психологічної травми (етап шоку, або заперечення; етап агресії, злості, гніву; етап останній рубіж перед прийняттям реальності; етап горя; етап прийняття).

Питання, що стосуються допомоги дитині з аутизмом є вкрай важливими і актуальними для мільйонів сімей в різних країнах світу, незалежно від нації, раси, матеріального чи суспільного благополуччя.

#### Список використаних джерел

1. Додзіна О. Б. Психологічні характеристики мовного розвитку дітей з аутизмом. *Дефектологія*. 2004. №6. С. 44-52.
2. Иванов Є. С. Детский аутизм: Диагностика и коррекция. СПб.: Дидактика Плюс, 2004. 124 с.
3. **Фрост Лори, Бонди Энди. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов/переводчик: Мельникова Екатерина // редактор: Яремчук Мария Викторовна Москва: Теревинф, 2011. 416 с.**

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ПІ РІВНЯ

*Оксенюк Н. В., здобувач вищої освіти*

**Ніколайчук Г. І., кандидат педагогічних наук, професор кафедри загальної психології та психодіагностики**

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Проблема використання художньої літератури в корекційній роботі із дошкільнятами із загальним недорозвиненням мовлення (далі - ЗНМ) у спеціальній літературі є досить значущою, так як у цієї категорії дітей недостатній розвиток психологічних механізмів (труднощі при сприйманні, розумінні і відтворенні художньої літератури через порушення всіх сторін мовлення).

Методика роботи з розвитку мовлення дошкільників із ЗНМ висвітлена у низці наукових і науково-методичних праць із логопедії. У методичній літературі розроблено різні методики: методика розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ засобами театралізованої діяльності (Колесник Л.О.), методика заучування віршів зі старшими дошкільниками із ЗНМ (Марченко І.С., Косяк К.), методика формування зв'язного монологічного мовлення у дітей з ЗНМ в процесі навчання переказу (Глухов В.П.) та інші.

Ільїна Н.В. зазначає, що мовленнєве виховання тісно пов'язано з формуванням художньо-мовленнєвої діяльності, тобто з естетичним вихованням. Володіння виразними засобами рідної мови формується при ознайомленні з фольклорними й літературними творами.

На основі аналізу поетичного твору в єдності його змісту й художньої форми, а також у активному освоєнні засобів художньої виразності, діти оволодівають здібністю передавати в образному слові певний зміст (Гавриш Н., Ушакова О.).

Під час прослуховування поетичного твору розвивається і сторона естетичного сприйняття, яка має важливе значення для розвитку пізнавальної діяльності дитини, оскільки художній твір не тільки знайомить її з новими явищами, розширює коло її уявлень, а й дозволяє їй виділяти істотне, характерне в предметі.

Велике значення художньої літератури в мовному вихованні дітей-логопатів відзначала Н. Юдіна, яка зазначила, що в силу недостатньої сформованості фонетичної сторони мови, фонематичних процесів, граматичної будови, лексики, зв'язного мовлення діти з ЗНМ не можуть зв'язно висловлювати свої думки, будувати довільні фрази. Вони відрізняються і своєрідністю окремих сторін мислення, як, наприклад, деяких понять, сповільненням темпів розумових процесів. З метою сформувати у дітей позитивні якості характеру, охайність, доброзичливість, навички самообслуговування, дослідниця радить застосовувати поетичні твори в навчально-виховній роботі.

Аналіз методичної літератури, огляд дисертаційних досліджень із означеної проблеми дозволили дійти висновку щодо недостатнього опрацювання цього питання в спеціальній літературі.

Проблема розуміння поетичного тексту, механізми його формування та діагностування розглядається в сучасних логопедичних дослідженнях таких авторів як Т. Ю. Четверікова, Л. В. Ковригіна, А. Ю. Чистобаєва, Г. І. Парфьонова подає методику формування розуміння поетичного тексту дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Характеристику стану розуміння поетичного тексту дітьми 4-5 років із ЗНМ III рівня розглядають Т. Королук та О. Ярмола [3], особливості формування розуміння висловлювань у старших дошкільників із ЗНМ – Н. А. Бондаренко, вчені доводять, що формування умінь і навичок зв'язного мовлення в старших дошкільників із ЗНМ повинно займати одне з центральних місць у корекційно-педагогічному процесі дошкільного закладу.

На основі аналізу і узагальнення науково-теоретичної літератури встановлено, що значення художньої літератури у всебічному розвитку дитини значне, а особливо художньої літератури як засобу розвитку мовлення дітей.

В корекційній роботі часто використовуються віршовані форми художньої літератури (вірші, приказки, лічилки, скороговки тощо). Проте досі немає чітко розробленої науково обґрунтованої методики діагностики особливості розуміння поетичного тексту дітьми із ЗНМ III рівня та не систематизовані засоби поетичних текстів з урахуванням їх психолого-педагогічних особливостей та спеціальних завдань корекційної роботи.

Проводячи дослідження розвитку пізнавальних процесів, було виявлено, що їх розвиток у дітей із загальним порушенням мовлення III рівня є специфічним. Психічні процеси сприятливі до розвитку, проте він здійснюється повільно, атипово, іноді з відхиленням від норми. Під час роботи над поетичними творами активізуються всі пізнавальні процеси, що сприяють їх розвитку. В залежності від виду роботи над твором активізується той чи інший процес.

Ми визначили, що низький рівень операцій синтезу та узагальнення не дозволяють зрозуміти прихований зміст поетичного тексту дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня, в яких присутні сумісні порушення психофізичного розвитку (такі як ЗПР, церебральний параліч).

#### Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М.Богуш. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.
2. Заплатна С.М. Особливості логопедичної роботи з формування складової структури слів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Актуальні проблеми сучасної логопедії: Матеріали конференції. Київ: РВЦ КПДЮ, 2007. (Серія «Столична освіта»). С. 38-45.
3. Льяна В.М. Особливості образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. 2010. №3. С. 27-31.
4. Калмикова Л.О. Психолінгвістичні засади формування мовленнєвих навичок та вмінь у дітей дошкільного віку // Актуальні проблеми металінгвістики: Зб. наук. ст. Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б.Хмельницького, 2005. С. 213-215.
5. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / За ред. Є.Ф. Собонович. Київ : Актуальна освіта, 2007. 120 с.

### КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ З ФІЗИКИ, ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ

*Оскалюк З.Ф., здобувачка вищої освіти*

*Мислінчук В.О., кандидат педагогічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Українська школа сьогодні переживає суттєві зміни. Необхідність проведення реформування викликана обставиною, що сучасний школяр отримує у школі переважно відірвані від життя знання, тоді як йому надзвичайно важливо навчитися здобувати знання та користуватися ними. Тому у пошуках напрямів реформування освіти вітчизняна практика обрала компетентісний підхід, який заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації дитини [1]. Ідея компетентісного підходу – одна із відповідей на запитання, який результат освіти необхідний особистості і затребуваний сучасним суспільством. Формування компетентності учня на сьогоднішній день є однією із актуальних проблем освіти і може розглядатися як вихід із проблемної ситуації, що виникла через протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом.

У навчальних програмах з предметів природничого циклу дається перелік умінь, специфічних для конкретних предметів (наприклад, у курсі фізики – здійснювати вимірювання маси тіла та визначати його об'єм, проводити фіксування проміжків часу та ін.). Однак перелік умінь дається без будь-якої системи, тому в шкільній практиці формування умінь відбувається ще малоєфективно, що призводить до різкої розбіжності між ростом обсягу інформації, що підлягає засвоєнню і рівнем сформованості умінь, необхідних для переробки і засвоєння знань. У навчанні фізики та інших предметів природничого циклу провідну роль відіграють експериментальні вміння. Бесіди з вчителями фізики призвели до висновку, що при нині застосовуваній у середній школі методиці уміння самостійно проводити експеримент, ставити найпростіші досліди формується вкрай повільно. Учні все ще виконують досліди за готовими інструкціями, в яких визначені складові всіх операцій, послідовність їх виконання, способи математичної обробки отриманих даних і т.д. Діяльність учня носить в основному репродуктивний характер. У результаті учні, виконавши в процесі навчання кілька сотень дослідів із природознавства, хімії, біології та фізики, до моменту закінчення середньої школи не можуть визначити характерні риси експерименту, як методу наукового пізнання, виділити в ньому головні складові операції та виконати їх самостійно.



Проблема формування експериментальних компетенцій щодо організації та проведення різних видів фізичного експерименту є особливо актуальною в умовах нової української школи. При цьому ми виходимо з того, що компетенції – це інтегрований результат навчальної діяльності учнів, який поєднує знання, вміння і навички, способи діяльності, особистісну мотивацію щодо кола об'єктів реальної дійсності. Компетенції формуються в процесі навчальної діяльності [2; 3, с. 71] та охоплюють мотиваційний, знаннєвий і діяльнісний компоненти. Учителі сьогодні працюють у стані функціонування різних суперечностей: між потребою у запровадженні компетентісного підходу до навчання та дефіцитом відповідного методичного інструментарію, який би дозволив ефективно виконувати навчальну програму.

Одним із технологічних інструментів реалізації компетентісного підходу в освітньому процесі виступають компетентісно орієнтовані завдання (КОЗ). У сучасній науковій літературі існують різні дефініції КОЗ: КОЗ – діяльнісне завдання, яке дає змогу розвивати універсальні загальнонавчальні компетентності, вимагає застосування накопичених знань у практичній діяльності для вирішення конкретної навчальної проблеми [4, с. 54]; КОЗ – спеціально створена дидактична конструкція, що використовується з метою формування і перевірки рівня предметних, міжпредметних і ключових компетенцій (компетентностей) [5, с. 15].

Систематизація досліджень І.І. Драча [6, с. 130], В.О. Ширяєвої [7, с. 5] дозволили виокремити наступні вимоги до компетентісно орієнтованого завдання: зміст завдання має включати дидактично адаптований соціальний досвід вирішення пізнавальних, світоглядних, моральних та інших проблем; формулювання КОЗ або результат його виконання повинні становити для учнів пізнавальну, загальнокультурну або соціальну значущість, щоб діяльність учнів під час його виконання була мотивованою; завдання передбачає недетермінованість дій учнів при його виконанні, тобто спосіб виконання учням не відомий повністю; під час виконання КОЗ учні мають самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності, у тому числі, використовуючи власний досвід. Спираючись на зазначене вище, визначаємо компетентісно орієнтоване завдання як інтегративну дидактичну одиницю, яка забезпечує формування і перевірку в учнів умінь ефективно діяти у соціально-значимій ситуації. Отже запровадження компетентісного підходу спрямоване на зміну акцентів освітнього процесу: від предметно- до дитиноцентризму, від вивчення предмету "Фізика" до навчання учнів, від заучування фактів ("що?") до розуміння принципів і усвідомлення цінностей ("для чого?"), від навчання "для оцінки" до досягнення освідченості "для себе" [8]. Приклади компетентісно-орієнтованих завдань з фізики для 7 класу.

**Задача. Загадка підробленої корони та закон Архімеда.** Один із найвідоміших дослідів із короною Герона, увійшов у легенди. От що говорить в одній із них: одного разу цар Герон дав обітницю пожертвувати до храму золоту корону. Корона мала бути справжнім витвором мистецтва. Герон звернувся до майстра, видав йому необхідну кількість золота й пообіцяв щедро винагородити за працю. У домовлений день майстер приніс корону цареві. Герон залишився задоволений: корона виглядала неперевершено. Коли її зважили, виявилось, що вона точно відповідає вазі золота, що було видано майстрові. За кілька днів до царя дійшов слух, що майстер обдурих його: він привласнив частину золота, а замість нього домашав таку ж кількість срібла. У той час не було надійних хімічних методів, які допомогли б викрити ошуканця. Але в Герона був Архімед, котрий брався за найскладніші завдання.

Архімед поринув у роздуми. Якби корона була простої форми, можна було б розрахувати її точний об'єм. А знаючи об'єм, порівняти його з об'ємом золотого злитка такої ж маси... Але корона простою формою не відрізнялася, а точно обчислити розміри кожного з її елементів було не під силу навіть Архімедові. Міркуючи, Архімед прийшов у лазню. Коли він роздягнувся й заліз у ванну, частина води вилася на підлогу. Іншим разом Архімед, можливо, не звернув би на це уваги. Але тут до нього прийшло осяяння. Він вискочив із ванни і стрімголов помчав додому із вигуками: "Еврика!". Грецькою мовою це означає "знайшов". Архімед взявся до роботи. Він виготовив два злитки: один із срібла, другий із золота. Кожний злиток був такої ж ваги, що й корона. Потім учений по вінця наповнив водою посудину й занурив у неї корону. Вода в посудині піднялася й вилася через край. Архімед вийняв корону й спеціальною міркою знову доливав воду в посудину. Потім опустив золотий злинок. Вода знову вилася з посудини, але цього разу знадобилося менше мірок води, щоб наповнити її знову. Третім у воду потрапив срібний злинок. Цього разу води вилось найбільше, адже срібло легше за золото, тому займає більший об'єм.

Архімед пішов до Герона й пояснив йому суть свого експерименту. Провину жадібного майстра було доведено. А Архімеда історія з короною наштовхнула на дослідження тіл, занурених у рідину та написання праці "Про плаваючі тіла", в якій він описав основний закон гідростатики.

**Запитання 1.** (перевіряє знання учнів про фізичні величини та методи їх вимірювання) *Яку характеристику корони першочергово потрібно було виміряти Архімеду. Чому не було можливості здійснити дане вимірювання безпосередньо?*

**Запитання 2.** (перевіряє вміння аргументовано та чітко пояснювати причини певних дій) *Поясніть, для чого Архімед доливає щоразу міркою посудиною воду у ванну.*

**Запитання 3.** (перевіряє уявлення учнів про фізичну величину - густину) *Поясніть чому у кожному випадку визначення об'єму рівних за масою об'єктів Архімед отримував різні результати.*

**Запитання 4.** (перевіряє вміння застосовувати знання в незнайомій ситуації, аргументовано та чітко пояснювати причини певних явищ) *Спрогнозуйте, які б результати отримав Архімед, якби замість води для визначення об'єму корони та злитків він використав іншу рідину, наприклад олію. Чи змінилася б від цього частка золота, замінена майстром сріблом, визначена Архімедом?*

**Запитання 5.** (перевіряє вміння аргументовано пояснювати прояви даного закону у різних ситуаціях) *Яким чином судно будівельники враховують закон Архімеда у своїй професійній діяльності?*

**Запитання 6.** (перевіряє вміння прогнозувати результати експериментальної діяльності та проводити її) *Прилад для вимірювання сили у фізиці називають динамометром. Як за допомогою динамометра визначити числове значення сили Архімеда?*

**Запитання 7.** (перевіряє вміння учнів застосовувати знання в незнайомій ситуації, формує вміння планувати експериментальну діяльність інтуїтивного характеру) *Чи можливо використати запропонований Архімедом метод визначення об'єму тіла для предметів, виготовлених з речовин, густина яких менша за густину води. Чому? Що робити у таких випадках?*

**Запитання 8.** (перевіряє знання про фізичне обладнання, вміння планувати етапи фізичного експерименту та пояснювати їх) *Яку назву носить фізичний прилад для демонстрації Закону Архімеда. Поясніть його дію.*

**Запитання 9.** (перевіряється вміння застосовувати знання в незнайомій ситуації, аргументовано висловлювати свої думки) *Обґрунтуйте істинність закону Архімеда для тіл, які розміщені у газовому середовищі.*

**Запитання 10.** (перевіряє вміння робити обчислення за фізичними формулами, аналізувати умови експериментальної задачі) *Визначте, яку частину корони (скільки грам) майстер замінив сріблом, якщо об'єм долиної води у трьох випадках досліду Архімеда становив: 0,156 л., 0,18 л. та 0,288 л. відповідно. Густина золота  $\rho_z = 19,32 \frac{\text{г}}{\text{см}^3}$ , густина срібла  $\rho_s = 10,42 \frac{\text{г}}{\text{см}^3}$ .*

Таким чином компетентісно орієнтовані завдання є структурними елементами нової моделі процесу навчання, в основі якого – особистісні цінності школярів, їхні інтереси, здатність до самостійного прийняття рішень. Працюючи над завданням, учень сам визначає проблему, контролює процес її вирішення, а вчитель виконує функції організатора, консультанта, що супроводжує самостійну роботу учнів. Ця модель значно підвищує мотивацію діяльності учнів, що сприяє покращенню результатів в цілому.

#### Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konceptziya.pdf>.
2. Заблоцька О.С. Концептуальна модель формування предметних компетенцій у студентів / О.С. Заблоцька // Шлях освіти. – 2009. – №4. – С. 23–28.
3. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения: учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
4. Курач Л. І. Компетентісно орієнтовані завдання в процесі навчання російської мови в школах України // Л. І. Курач, О. Л. Фідкевич // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 4. С.167.
5. Фасоля А.М. Компетентісно зорієнтовані завдання: новація? Імітація? / А.М. Фасоля // Українська література в загальноосвітній школі. – 2015. – №5. – С.14 – 20.
6. Драч І. І. Компетентісно орієнтовані завдання як важливий чинник формування професійної компетентності майбутніх фахівців І. І. Драч // Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах. – 2015. – Вип. 44(97). – С. 127-134.
7. Ширяева В. А. Проблеми і перспективи реалізації компетентісного підходу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/shiriaeva.pdf>.
8. Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2019/2020 навчальному році. / Лист №1/11-5966 від 01.07.2019 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/65024/](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/65024/)

### ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА БАТЬКІВ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*Остачук О., здобувачка другого (магістерського) рівня 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*

Важлива умова ефективної освітньої роботи – єдність закладу дошкільної освіти і сім'ї, якої досягають за умови, що заклад постійно працює над підвищенням рівня психолого-педагогічної обізнаності батьків, їхньої педагогічної культури. Нині європейський курс українського суспільства вимагає зміни характеру суспільної свідомості у сприйнятті і ставленні до осіб з особливими освітніми потребами. Одним із пріоритетів державної політики є створення умов для їхньої повноцінної освіти, відповідно стану здоров'я.

Актуальною проблемою розвитку сучасної системи освіти є інклюзивна освіта, яка передбачає спільне перебування дітей із різними порушеннями психофізичного розвитку та їхніми однолітками із типовим розвитком. Разом з тим, як свідчить практика, у нашій державі тривалий час освіта дітей з особливими потребами мала переважно стихійний характер або існувала в закладах закритого типу і лише останні роки, можна сказати, позитивно вплинули на вирішення ситуації. Зокрема, з'явилося більше можливостей для реалізації інклюзивної освіти і створення інклюзивних закладів, груп, класів.

Для нашого дослідження цікавою є саме дошкільна інклюзивна дошкільна як система освітніх послуг, що забезпечує рівне права дітей на освіту. Саме у дошкільному віці закладаються передумови майбутньої особистості, яка активно оволодіває культурними навичками та здібностями, відбувається активний розвиток її пізнавальних можливостей. Саме тому потрібні фундаментальні дослідження, які б науково обґрунтували педагогічні умови, форми, методи, принципи забезпечення інклюзивної дошкільної освіти, які б сприяли зменшенню чи усуненню у дітей психофізичних порушень.

Науковий доробок А. Богуш, Л. Виготського, О. Запорожця, А. Колупасвої, О. Кононко, І. Мартиненко, Т. Поніманської та ін. свідчать, що найбільш важливим та ефективним періодом для розвитку та спільного навчання є саме дошкільний вік, оскільки саме у цьому віці існує унікальна можливість подолати наслідки певного сенсорного чи інтелектуального порушення, уникнути формування особливої позиції в середовищі здорових однолітків шляхом нормалізації життя дитини в сім'ї і включення батьків у процес реабілітації, що дуже важко або й зовсім неможливо зробити на наступних вікових етапах. У період дошкільного дитинства, як правило, у дітей немає жодних упереджень щодо своїх однолітків із особливими потребами, а якщо вони і виникають, то вони засвоюють їх від значимих дорослих (батьків, вихователів). У дітей цього віку легко виховати позитивне ставлення до фізичних та

психічних недоліків. Окрім того, в умовах інклюзивної дошкільної освіти розвиток дітей з особливими освітніми потребами може або вирівнятися, або наблизитися до рівня розвитку здорових однолітків.

На думку О. Калініної, інклюзивна освіта дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку дозволяє нормалізувати їхній життєвий цикл і освіту у відповідності з індивідуальними можливостями та освітніми потребами, формувати впевненість у собі та майбутньому, дає можливість бути разом з усіма, а не в ізоляції, можливість змінити суспільну думку, розуміння того, хто такий інший, виховати терплячість у батьків і дітей до спільного навчання з дітьми з інвалідністю [6, с. 125].

Ми погоджуємося з цією думкою, вважаючи, що включення вихованців у загальноосвітнє середовище вже в дошкільному віці сприятиме вихованню зовсім нової генерації людей, здатних сприймати людей такими як вони є, виявляти гуманне ставлення до людей, незважаючи на особливості їхнього розвитку. Завдання педагога у тому, щоб створити належні умови для розвитку кожного вихованця з урахуванням його індивідуальних пізнавальних можливостей і освітніх потреб. Саме тому, необхідно якомога раніше розпочати роботу з дитиною з особливими освітніми потребами, щоб збільшити її шанси на адаптацію та соціалізацію в умовах сучасного суспільстві.

Питання педагогічної культури батьків, її різноманітних аспектів неодноразово піднімалися як вітчизняними, так і зарубіжними вченими (Т. Алексєнко, І. Гребенніков, О. Косарєва, Н. Кот, В. Костів, С. Ладивір М. Махлін, Л. Островська, В. Титаренко та ін.). Проблеми співпраці з батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку, які навчаються в умовах спеціального, інтегрованого чи інклюзивного освітнього простору, піднімалися В. Бондар, Л. Вавіна, Т. Гребенюк, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Литвак, В. Синьов, Л. Шипіцина та ін. Разом з тим, наукових досліджень, які б вивчали проблему формування педагогічної культури батьків в умовах інклюзивної дошкільної освіти є недостатньо, що зумовлює актуальність нашого дослідження. Актуальність проблеми зумовлена й тим, що у здійсненні комплексної системи всебічної корекційно-розвиткової допомоги велику частку становить організація належного психолого-педагогічного супроводу і взаємодія з родинами. Саме в інклюзивному освітньому середовищі, де батьки залучаються і до розробки індивідуальної програми розвитку дитини, і до її реалізації, проблема налагодження партнерства з батьками дітей з особливими освітніми потребами є дуже важливою. Окрім того, формувати педагогічну культуру важливо і у батьків дітей з типовим розвитком, оскільки від їхнього ставлення до перебування дітей з особливими потребами поряд з їхніми дітьми в умовах закладу дошкільної освіти, залежатиме і ставлення їхніх дітей до однолітків з особливими освітніми потребами, а також психолого-емоційний мікроклімат у групі.

Аналіз праць (Н. Борисова, М. Кінг-Сірс, І. Лошакова, М. Малофєєв, Л. Шипіцина, Є. Ярська-Смірнова) засвідчив, що інклюзивна дошкільна освіта – це спеціально організована взаємодія педагогів з дітьми із особливими освітніми потребами та типовим рівнем розвитку, яка передбачає дотримання певних організаційно-педагогічних умов. До яких ми відносимо: дотримання нормативно-правової бази; поступове включення дітей із особливими освітніми потребами у заклад дошкільної освіти; створення гнучкого освітнього середовища, здатного адаптуватися до потреб дитини; психолого-медико-педагогічний супровід; виховання інклюзивної культури у дітей, вихователів та батьків.

Правильно організоване спільне навчання створює кожній дитині умови щодо набуття важливого досвіду емоційно-оцінних ставлень, взаємодії, оволодіння різноманітними способами діяльності у процесі спільної діяльності. Крім того, спільна форма здобуття знань розширює межі взаємодії дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку з довіллям, включаючи їх до активної діяльності та спілкування, що сприяє їх успішному розвитку. Однак, найважливішим є те, що в умовах інклюзивної дошкільної освіти діти, батьки, вихователі вчать сприймати один одного таким, якими вони є насправді. Адже, як свідчить практика організації інклюзивної дошкільної освіти, спільне навчання створює передумови для формування толерантного суспільства, здатного розуміти та сприймати кожного.

Усе це свідчить про необхідність формування педагогічної культури усього населення, а особливо батьків як дітей із типовим рівнем розвитку, а також батьків дітей з особливими освітніми потребами та педагогічного колективу закладу дошкільної освіти, спрямованого на зміну у них негативних соціальних стереотипів щодо дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Адже позитивне ставлення, розуміння та прийняття всіма учасниками освітнього процесу таких дітей активно впливає на їхній розумовий, емоційний та соціальний розвиток.

Аналіз психолого-педагогічних джерел та практики роботи інклюзивних закладів (груп) ЗДО дозволив констатувати, що переважно педагогічна культура батьків розглядається як компонент загальної культури людини, який об'єднує в собі накопичений попередніми поколіннями досвід виховання дітей у сім'ї. У цілому погоджуючись з таким визначенням, у своєму дослідженні ми послугувались власним? Адаптованим до умов інклюзивної дошкільної освіти. Зокрема, педагогічну культуру батьків в умовах інклюзії розглядаємо як особистісну характеристику, складовими якої є психолого-педагогічні знання (знання особливостей розвитку дітей), емоційною стійкістю, сімейними за загальнолюдськими цінностями, що дозволяє реалізовувати функції виховання на основі відповідального батьківства, визнання неповторності кожної дитини і самоцінності дитинства, свідомих розвивально-виховних впливів на дитину.

У структурі педагогічної культури батьків ми виокремили такі компоненти: когнітивний, ціннісний, емоційний та поведінковий.

Для аналізу кількісно-якісних характеристик сформованості педагогічної культури батьків нами було визначено такі критерії: психолого-педагогічна компетентність, усвідомлене батьківство, цінність дитинства, сімейні цінності, емоційний інтелект, психологічне здоров'я, стиль сімейного виховання, тип дитячо-батьківських взаємин – з відповідними показниками.

На основі діагностики вказаних критеріїв та показників виокремлено три рівні сформованості педагогічної культури батьків дітей в умовах інклюзивної дошкільної освіти: високий, середній, низький.

Проведене нами опитування батьків з приводу того, чи вважаєте Ви доцільним, що діти з особливими освітніми потребами будуть навчатися в інклюзивній групі в ЗДО. 50% опитаних батьків, вказали, що цим дітям

краще навчатися в спеціалізованих закладах, там їм буде приділятися більше уваги. Ще 30% вважають це можливим, за умови, що такі діти не становлять загрози життю їхніх дітей. Ще 20% вважають, що діти з особливими освітніми потребами повинні здобувати освіту в умовах сімейного виховання. Серед батьків дітей з особливими освітніми потребами, отримали дещо інші результати. Переважна більшість (80%) вважають просто необхідним знаходитися дітям з особливими освітніми потребами в групі здорових однолітків, що стимулюватиме розвиток їхніх дітей. Ще 20% вважають можливим, однак поки не вірять в можливість своєї дитини, в уміння знайти спільну мову з однолітками, а також не впевнені, що вони комфортно почуватимуть себе в такій групі.

З огляду на це, спеціальної роботи з формування педагогічної культури потребують обидві групи батьків. Однак, ця робота з батьками дітей з ООП вимагає ще й надання їм психолого-педагогічної підтримки. Оскільки, такі батьки часто ігнорують проблеми своїх дітей або недооцінюють всю їхню серйозність, надто гостро переживають порушення дітей, що супроводжується емоційною нестабільністю і підвищеним рівнем тривожності, що у свою чергу позначається як на ставленні батьків до дітей, а також, на підвищеній тривожності за здоров'я дітей, їхню безпеку. Тому своїм завданням у плануванні роботи з формування педагогічної культури батьків вбачаємо в формуванні балансу саме між стурбованістю за благополуччя дитини з адекватним прийняттям і розумінням особливостей своєї дитини.

Таким чином, формування педагогічної культури батьків є одним із важливих завдань ЗДО і вихователів інклюзивних груп. Будучи складовою загальної культури людини, рівень педагогічної культури батьків визначається рівнем їхньої освіти і загальної культури, власної вихованості, індивідуальними особливостями (здібностями, задатками, темпераментом, характером), життєвим досвідом та сформованістю визначених компонентів. Саме в цьому напрямі плануємо проводити свою подальшу роботу з батьками на засадах партнерства.

#### Список використаних джерел

1. Калинина Е.М. Современное обучение и воспитание детей дошкольного возраста в контексте инклюзивного образования: материалы Регионального семинара [«Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы»]. Минск: Четыре четверти, 2007. С. 123–140.

2. Інструктивно-методичні рекомендації «Щодо організації діяльності закладів освіти, що забезпечують здобуття дошкільної освіти у 2019/2020 навчальному році». URL: [file:///C:/Users/usera/Downloads/5d245888c6e19971832442%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usera/Downloads/5d245888c6e19971832442%20(1).pdf) (Дата звернення – 10.05.20)

### ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Островчук Марія Миколаївна, здобувачка вищої освіти*

**Черній В. А. кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненський державний гуманітарний університет**

Розвиток людської цивілізації у XX столітті досяг фантастичних результатів у порівнянні з попередніми роками. Нові засоби масової комунікації, нано-технології, медико-генетичні досягнення – неповний перелік здобутків науково-технічної революції.

Відзначаючи позитивний вплив науково-технічного прогресу на матеріальний добробут суспільства, вчені (І. Бех, І. Зязюн, Г. Локарева, О. Сухомлинська та ін.) звертають увагу на його негативні наслідки для особистісного життя людини. Так, технологізація життя, інтелектуальна спрямованість навчання та виховання, велике інформаційне навантаження стають причиною негативних емоційних проявів у дітей, призводять до виснаження їхніх емоційних ресурсів, ускладнюють взаємини із соціальним оточенням загалом. Саме тому питання виховання емоційної культури молодших школярів є актуальним для нашого часу.

Традиційно поняття «емоційна культура» відносять до культурологічних, що обумовлює визначення її сутності у ланках культурологічного підходу, який дозволяє коректно виявити культурну обумовленість досліджуваного явища. При цьому емоційна культура, як будь-яка інша, є відкритою динамічною системою, тому розуміння її сутності, структури, механізмів формування та виховання, на нашу думку, можливо виключно з позиції системного підходу,

який базується на принципах:

- ієрархічності (підпорядкованість одних елементів іншим);
- структуризації (поєднання окремих компонентів, між якими є певні зв'язки, у групи та підгрупи);
- багаточисельності;
- цілісності.

«Головним положенням системного підходу є аналіз об'єкта, який вивчається не ізольовано» від середовища, у якому він реально існує, функціонує і розвивається, а саме у цьому «середовищному контексті, тобто у цілісній системі, підсистемою (або елементом) якої він є» [2, с. 37]. Для нас це означає, що розглядати емоційну культуру потрібно у ланках тієї системи, до якої вона належить, – культури як системи. Інакше будь-яке визначення поняття «емоційна культура» не буде обґрунтованим.

Культура людини системна та багатоаспектна, саме тому серед науковців немає єдиного загального підходу щодо визначення цього поняття. Ми, підтримуючи думку фахівців (А. Арнольдов, А. Могільний та ін.), розуміємо під культурою історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, який втілюється в певних типах і формах організації життя і діяльності людей, матеріальних і духовних цінностях. Виходячи із зазначеного вище поняття «культура особистості», визначаємо ступінь її розвитку і вдосконалення, тобто загальна культура людини є сукупністю складових, а саме: моральної, професійної, естетичної, інформаційної тощо, зокрема емоційної.

Обираючи методико-технологічну основу виховання емоційної культури молодших школярів, ми відштовхувалися від сучасних, провідних тенденцій оновлення вітчизняної освіти, на які вказують українські фахівці І. Бех, І. Зязюн, Г. Локарева, О. Сухомлинська та ін. Так, Г. Локарева пише, що «педагогічне регулювання, усі принципи, вимоги і рекомендації повинні спиратися на сучасні педагогічні концепції, які, маючи гуманістичний

характер, визначають головною метою освіти та виховання реалізацію і самореалізацію природного особистісного потенціалу людини. Такі концепції є первинним теоретичним базисом педагогіки» [5, с. 3]. Наведена трактовка сучасних педагогічних концепцій вказує на відхід від розуміння освіти як суб'єкт-об'єктного процесу, у якому педагог навчає науково-обґрунтованих засобів діяльності та наукових фактів про всесвіт або розвиває інтелектуальну сферу, пізнавальні здібності та інтереси учнів, спираючись на систему знань і науково обґрунтовані засоби діяльності. На сьогодні в освіті відбулися значні зміни, а саме: перехід від системи, головною метою й результатами якої визначалися знання, уміння й навички учня до гуманістичної особистісної орієнтації – розвитку й самореалізації природних задатків, схильностей, здібностей людини. При цьому система знань, їх якість, засоби діяльності залишаються незмінними. Така педагогічна концепція зберігає традиції в сучасних умовах і розширює можливості особистості. Залишаючись соціальною, вона стає, в першу чергу, особистісною. Базисом цієї концепції є особистісно-орієнтований підхід, який ми визначаємо як методико-технологічну основу для нашої роботи, а саме: виховання емоційної культури молодших школярів.

Наявність або відсутність педагогічної взаємодії, діалогу в діаді «учень – педагог», творчої участі учня у власній освіті є визначальними для педагогічних підходів. Поняття «суб'єкт-об'єктні» та «суб'єкт-суб'єктні» стосунки мають суттєву різницю. У першому випадку дитина є об'єктом впливу з боку дорослих, а у другому – відбувається взаємодія рівноправних суб'єктів. Сконцентрований навколо учня (а не спрямований на нього) освітній процес спирається на припущення, що особистість дитини (за допомогою дорослих) має спробувати обирати освіту, самостійно ризикувати, а потім повністю відповідати за результати свого розвитку в сучасних, складних, непередбачуваних умовах. Особистісно-орієнтований підхід допускає допомогу дитині під час її усвідомлення себе як особистості, у процесі визначення, розвитку власних можливостей, становлення самосвідомості, самореалізації індивідуальних здібностей і особливостей, самотворення, розуміння самоцінності, самовизначення в особистісно-вагомих та загальносхвалюваних подіях.

Фундаментом будь-якого підходу є комплекс принципів. Виходячи із специфіки емоційної сфери молодших школярів, ми визначили наступні принципи виховання емоційної культури учнів початкової школи: соціокультурної обумовленості, проблемності, прийняття і підтримки, індивідуалізації, діалогічності, вибору.

Принцип соціокультурної обумовленості орієнтує молодших школярів на знання соціальних норм, правил, традицій прояву емоцій, розуміння та осмислення особливостей емоційних реакцій у представників різних культур тощо [3, с. 21].

Принцип проблемності орієнтовано на створення, а за наявності таких – вивчення, аналізу та вирішення проблемних ситуацій. Теорія розвиваючого навчання визначає проблемну ситуацію як «психологічний стан суб'єкта, який має пізнавальні або практичні труднощі» [4, с. 15]. У нашому випадку це емоційні стани або реакції учня молодших класів.

Принцип прийняття та підтримки. Для того, щоб дитина навчилася розпізнавати та інтерпретувати реакції і стани іншої людини, а також правильно визначати власні емоційні стани і реакції, а в майбутньому навчилася обирати приємні і соціально схвалювані. Дорослі, зокрема педагоги, мають створити для неї умови повного і вільного власного емоційного

прояву. Для цього дитина має відчувати себе у небезпеці, а це можливо лише у випадках повного прийняття та підтримки усіх її реакцій і станів. Оскільки за принципом прийняття та підтримки будь-яка оцінка автоматично створює певні обмеження для емоційних проявів, масмо оцінювати їх через деякий час [3, с. 23].

Принцип індивідуалізації орієнтовано на врахування індивідуально-психологічних особливостей дитини молодшого шкільного віку щодо оптимізації освітнього процесу з метою виховання емоційної культури. На думку Е. Яковлевої [9], емоційні реакції і стани вже є самодостатніми проявами індивідуальності людини, тому освітній процес, який враховує і сприяє емоційному самопрояву учнів, є максимально індивідуальним. Розглядаючи особливості реалізації цього принципу, П. Третьяков звертає увагу на роль педагога, який, як організатор і координатор освітнього процесу, має постійно реагувати та аналізувати акти емоційної взаємодії. При цьому треба пам'ятати, що дитячий колектив не є групою конкуруючих індивідуумів, а є соціальною одиницею, яка розвивається за певними законами і правилами. Тому необхідно враховувати та відстежувати індивідуально-психологічні особливості не лише кожного окремого учня, а і всієї групи у цілому [8].

Принцип діалогічності. Як соціальна істота людина постійно стикається із оточуючими, зокрема з їхніми емоційними проявами та реакціями. Виникає проблема спільності, співвідношення, сумісності з ними. Вирішення цієї проблеми, можливо, у взаємодії однієї людини із іншою, тобто у діалозі. Визначення власних емоцій у діалозі як із іншими, так і з самим собою (внутрішній діалог) надає можливість індивідууму зрозуміти та оцінити власне емоційне відношення до того, що відбувається, причини його виникнення, а також спрогнозувати подальший розвиток подій та власні реакції на них. У випадках, коли дитина може визнати та виразити власну емоційну реакцію або стан, це має позитивну оцінку, підтримується і приймається. Але якщо ситуація є неприємною та проблемною, їй надається певний набір емоційних реакцій і станів, за допомогою яких вона має подолати проблему [3, с. 25].

Принцип вибору. Розвиток індивідуальності, самопрояв емоційних здібностей особистості людини в онтогенезі, зокрема у молодшого школяра, припускає наявність вибору. З позиції гуманістичної педагогіки доречно, щоб діти навчалися і виховувалися в умовах постійного вибору емоційних реакцій, встановлюючи гармонію між культурними нормами емоційних проявів і власними особистісними особливостями емоційного реагування на ті чи інші події, власним емоційним досвідом. Принцип вибору надає особистості вихованця «право на помилку». У сфері емоційного реагування «право на помилку» означає розбіжність емоційних проявів молодшого школяра із конвенційною нормою, тобто «помилка» надає можливість з позиції рефлексії по-іншому розглянути ситуацію та зробити самостійний вибір.

Отже, нами було розглянуто методологічні засади виховання емоційної культури молодших школярів, а саме: у ланках теоретичного дослідження розглянуто основні положення системного, культурологічного і особистісно-орієнтованого підходів, виявлено і сформульовано принципи виховання емоційної культури молодших

школярів. Обґрунтовано, що структура емоційної культури молодших школярів містить сукупність компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, оцінно-регулятивного, діяльнісно-поведінкового.

Спираючись на теорію і практику виховання емоційної культури молодших школярів, сформульовано принципи, реалізація яких забезпечує ефективність цього процесу.

Практична реалізація принципів особистісно-орієнтованого підходу виховання емоційної культури молодших школярів потребує визначення та обґрунтування педагогічних умов щодо ефективності та оптимізації виховного процесу.

#### Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Энергия эмоций. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 474 с.
2. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие. Санкт-Петербург: Лань, 1998. 448 с.
3. Климова Т. Е., Шиндяева Е. А. Формирование культуры эмоционального самовыражения подростков общеобразовательной школы. Магнитогорск: МаГУ, 2007. 112 с.
4. Кудрявцев Т. В. Система проблемного обучения. Проблемное и программированное обучение. Москва: Советская Россия, 1973. С. 10-29.
5. Локарева Г. В. Культура спілкування соціального педагога: методичні рекомендації. Запоріжжя: ЗДУ, 2004. 48 с.
6. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. Москва: Прогресс, 1986. 432 с.
7. Роджерс К. Могу ли я быть фасилитатором в группе: хрестоматия по гуманитарной психологии. Москва: ИОИ, 1995. 113 с.
8. Третьяков П. И., Митин С. Н., Бояринцева. Н. Н. Адаптивное управление педагогическими системами. Москва: Академия, 2003. 368 с.
9. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности. Москва: Флинта, 1997. 224 с.

### ПОЗАКЛАСНА ВИХОВНА РОБОТА ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

*Павлушенко Д. М. здобувач вищої освіти освітнього ступеня “магістр”*

*Пустовіт Г. П. доктор педагогічних наук, професор*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

В умовах сьогодення метою виховання є формування морально-духовної життєвокомпетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал. Реалізація цієї мети покладена на педагогічний колектив сучасної школи, однак, більшою мірою, на класного керівника, який повинен володіти, задля цього, певними вміннями та навичками з теорії та методики виховання.

Сьогодні особливого значення набуває проблема виховання, яка є за своїм статусом духовно-інтелектуальною та духовно-моральною силою суспільства, здатною до утвердження інтелектуально-творчої натхненню працюю найвищих загальнолюдських ідеалів. Тому саме з духовною культурою особистості, її культурним розвитком педагогічна наука пов'язує сьогодні можливість збереження як самої особистості, так і всього людства.

Виховання дітей є одним із важливих чинників розвитку суспільства. Виховання повинне досягати двох цілей: успішності соціалізації підростаючих поколінь у сучасних умовах і саморозвитку людини як суб'єкта діяльності та як особистості. Позакласна робота формує і розвиває особистість учня. Керувати виховним процесом – означає не тільки розвивати й удосконалювати закладене в дитині природою, корегувати небажані соціальні відхилення, що передбачаються в її поведінці і свідомості, але й формувати у неї потребу в постійному саморозвитку, самореалізації фізичних і духовних сил, оскільки кожна людина виховує себе сама, тут здобує особисто – здобуто на все життя [2].

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.

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.

Позакласна виховна 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 вповодбанні 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 [5].

Позакласна робота сприяє розвитку мислення молодших школярів, виховує повагу до праці та почуття відповідальності за доручену справу, сприяє дисциплінованості, ініціативності та творчості. Найголовнішою умовою організації позакласної роботи є керівна роль учителя. Завдання вчителя полягає в тому, щоб сформувати в дітей стійкий інтерес до захоплення різноманітними видами діяльності. Щоб зацікавити молодших школярів, учитель повинен бути підготовлений до означеного виду діяльності [3].

М. Фіцула визначає позакласну роботу як різноманітну освітню і виховну діяльність, що спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, її організовує з учнями в позаурочний час колектив школи [4, с. 341].

Форми позакласної роботи виокремлюють такі: індивідуальні, групові, масові [1, с. 97].

При організації індивідуальної позакласної роботи класовод, враховуючи інтереси молодших школярів, спочатку планує індивідуальні завдання для окремих учнів, надалі об'єднує їх у тимчасові групи відповідно до виявлених інтересів.

Основою організації всіх позакласних заходів є гурткова робота, яка поєднує індивідуальну творчість кожного учня з колективною. Її слід організовувати з метою виховування почуття колективізму й відповідальності за доручену справу і проводити за чіткою програмою, розробленою вчителем.

До масових позакласних занять належать ранки, виставки робіт учнів, туристичні походи тощо. Означені форми роботи проводяться відповідно до типових програм для позашкільних установ і загальноосвітніх шкіл, а також за програмами, розробленими окремими педагогами.

Позакласна робота формує додаткові знання, вміння й навички в дітей, забезпечує їх інтелектуальний, духовний та фізичний розвиток, готує до активної професійної та громадської діяльності, створює умови розвитку та організації змістового дозвілля, відповідного інтересам, здібностям, талантам, обдаруванням і стану здоров'я дітей молодшого шкільного віку. Для успішності організації позакласної роботи їй слід систематично планувати з урахуванням особистості й передбачуваних результатів виховного впливу. Це дає змогу управляти процесом виховання, координувати всі виховні впливи, поглиблювати й розширювати їхні цілі та завдання.

Позакласна виховна робота має інші виміри педагогічних цінностей. Про шкільний урок говорять: «провести урок». Це природно і закономірно. Так сказати про позакласне заняття не можна. Його разом з дітьми треба прожити, чітко виявляючи свою людську позицію, свою гідність і честь, глибокий інтерес до особистості дитини, зосередженість на її духовному світі. Головна особливість позакласного виховного процесу полягає в тому, що він будується на взаємній співтворчості педагогів і дітей, на їхній дружбі і духовній спільності, на визнанні самоцінності особистості, на взаємодопомозі і взаємній зацікавленості у спільному успіхові і результаті діяльності.

Отже, позакласний виховний педагогічний процес не можна ототожнювати з навчальним. Перед ним не ставиться завдання опрацювати державний стандарт загальної освіти. Його логічно розглядати в руслі соціальної комунікації, як процес соціально-педагогічної взаємодії, в якій найважливішу роль відіграють феномени емпатії, атракції, рефлексивної саморегуляції тощо.

Позакласну виховну роботу ми розглядаємо як продуману систему пошуку та підтримки обдарованих дітей, що забезпечує створення елітарної культури та освіти. Нову систему національної освіти в Україні слід спрямовувати на забезпечення в підростаючого покоління спроможності вийти зі стану кризи, подолавши негативні стереотипи виховання.

#### Список використаних джерел

1. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – Київ: Вища школа, 1997. – 304 с.
2. Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи // Радянська школа. – 1991. – № 6. – С. 48–55.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 5-те вид., перероб. і доп. – Київ: Білоцерківська книжк. ф-ка, 2007. – 656 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула – Київ: Альма-Матер, 2000. – 544 с.
5. Хмель В. Позакласна виховна робота на основі життєдіяльності об'єднання гри / В. Хмель // Початкова школа. – 2004. – № 12. – С. 39–40.

### ТИПОЛОГІЯ ТА ФУНКЦІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Павлюк Наталія Іванівна, здобувачка вищої освіти*

**Черній В. А. кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання  
Рівненський державний гуманітарний університет**

Типологію «середовища, що виховує» вперше запропонував Я. Корчак, котрий на основі характеру взаємовідносин між людиною та навколишнім середовищем виокремив такі його типи: *догматичний, ідейний, безтурботного споживання, «зовнішнього лоску» та кар'єри*. Учений визначив такі типи середовища: *догматичне* – сприяє формуванню в учня пасивності, залежності від інших; *ідейне* – сприяє розвитку в нього свободи та активності; *середовище безтурботного споживання* – формує вільну, але пасивну особистість, для якої навчання (праця) не є самоціллю, а лише засобом для забезпечення комфортних умов; *кар'єрне середовище* – сприяє розвитку активного і водночас залежного школяра [11, с. 19].

У педагогічній науці розглядаємо конкретизацію змісту освітнього середовища через поняття «навчальне середовище». У цьому розумінні мегакатегорія «освітнє середовище» охоплює низку спеціально організованих середовищ [2]. З огляду на це, у структурі розвивального освітнього середовища початкової школи виокремлюємо такі похідні навчальні середовища, як: дидактичне комп'ютерне (комп'ютерно-орієнтоване), навчальне здоров'язбережувальне, дослідницьке, інноваційне та ін.

Навчальне середовище – це один із дієвих дидактичних чинників підвищення ефективності освітнього процесу в школі першого ступеня [8]. У навчальному середовищі початкової школи відбувається взаємодія у системі «вчитель – учень», головна мета якої – опанування змістом початкової освіти шляхом використання адекватних конкретному предмету методів, організаційних форм, технологій тощо. *Навчальне середовище початкової школи* визначаємо як інтегративне утворення, що синтезує систему спеціально створених можливостей з метою формування в учнів основних груп компетентностей (громадянської, комунікативної, предметних і міжпредметних тощо) і компетенцій, а також їхнього особистісного розвитку та саморозвитку. О. Савченко вважає, що розвивальний потенціал навчального середовища початкової школи є більш ефективним, якщо учень виявляє пізнавальну активність у цьому середовищі шляхом продуктивної взаємодії [8].

Виходячи з положення про єдність навчання й виховання, зокрема, реалізації виховувальної функції навчання, не менш важливе значення належить *виховувальному середовищу початкової школи*, яке слугує засобом особистісного зростання, вдосконалення та самовдосконалення учня на уроках і в позанавчальній виховній діяльності.

В сучасній педагогічній науці широко оперують поняттям «*здоров'язберезувальне навчальне середовище*», адже в Україні за останні роки стан здоров'я дітей різко знизився [3].

*Соціокультурне навчальне середовище початкової школи* – це сукупність соціальних, культурних, освітніх спеціально організованих умов, що забезпечують гармонійну взаємодію та взаємозбагачення суб'єктів середовища з метою цілісного становлення їхньої моральної свідомості, духовності, соціальної спрямованості та полікультурності (О. Ярошинська) [10, с. 209].

*Інформаційно-комунікаційне середовище* визначають як «сукупність знаньсвих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань» (Л. Петухова) [6, с. 9].

У контексті початкової освіти розглядаємо *комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище*, що передбачає використання вчителем комп'ютерних і інформаційних технологій навчання, спеціального програмного забезпечення з необхідними для учня дидактичними, методичними матеріалами, творчими завданнями, включенням елементів автоматизації управління навчальним процесом і надання можливості роботи з ресурсами глобальної мережі Інтернет [6, с. 19].

*Медійне (мультимедійне) середовище школи* характеризується використанням у педагогічному процесі навчальних веб-сайтів, пізнавальних фільмів, мультфільмів, телепередач тощо. Актуальність визначення організаційно-педагогічних умов його ефективної організації зумовлена передусім тим, що телебачення, комп'ютеризація, інтернетизація не завжди пропагують високі духовно-моральні ідеали.

В умовах сучасного глобального комунікаційного простору посилюється потужний вплив на зростаючу особистість інформаційно-комп'ютерних технологій. Характер праці та навчання «в умовах масової комп'ютеризації сприяє посиленню раціоналізму» та «універсалізації мовнихзасобів вираження». Тому, зазначає В. Кремень, «поява такого типу раціоналізму може спричинити втрату людиною здатності творчого сприйняття світу та розвитку її інтуїтивних можливостей» [1, с. 235]. Тому важливо, щоб формування *інформаційного освітнього середовища початкової школи*здійснювалося з урахуванням особливостей вітчизняної соціокультури (адже єдина глобальна суперкультура поглинає специфіку локальних культур) та відповідності пропонованої візуально-образної інформації вимогам якості знання.

В умовах інформаційного простору особливої значущості набуває не стільки опанування предметними знаннями, скільки формування в учнів уміння та бажання вчитися, виховання потреби в навчанні та самонавчанні впродовж усього життя. Тому сучасна початкова школа не може орієнтуватися лише на інформатизацію знання. Якщо в недалекому минулому метою вітчизняної освіти була підготовка учня до опанування основами наукових знань в межах навчальної програми, набуття відповідних умінь і навичок, то сьогодні стоїть питання про формування в нього низки компетентностей уже в початковій школі. Отож, необхідною умовою для досягнення цієї мети є організація *дослідницького освітнього середовища* в школі. [5, с. 6].

*Інноваційне навчальне середовище* – це «педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу» [9].

На основі аналізу науково-педагогічних джерел з окресленої проблеми виокремлюємо такі характеристики розвивального освітнього середовища початкової школи (модифікований варіант, за В. Мелешко) [4]:

*домінантність* – це наявність у середовищі потенціалу для розвитку особистісних цінностей молодшого школяра, його значущість щодо впливу на зростаючу особистість відносно інших соціальних чинників впливу;

*педагогічна інтенсивність* – динамічна характеристика, що засвідчуєступінь насиченості відповідного середовища шляхом використання вчителем педагогічних інновацій, нетрадиційних форм і методів організації освітнього процесу в початковій школі;

*широта* – пов'язана зі структурно-змістовною характеристикою, що засвідчує міру включеності суб'єкта освітнього процесу (учня початкової школи) в конкретне середовище;

*емоційна насиченість* – ефективне співвідношення в середовищі емоційного й раціонального компонентів;

*когерентність (зв'язок)* – показує міру інтегрованості особистості у наявне середовище, узгодженості впливу різних типів середовища (предметне, навчально-ігрове, соціокультурне, здоров'язберезувальне, комп'ютерно орієнтоване, дослідницьке та ін.);

*соціокультурна мобільність* – слугує критерієм соціально орієнтованого творчого потенціалу середовища, його здатність до прогресивних змін, оперативного впровадження інновацій з урахуванням суспільних вимог;

*координованість* – узгодження цілей, змісту, форм та методів діяльності усіма учасниками педагогічного процесу освітнього закладу;

*стійкість* – засвідчує стабільність середовища щодо цілеспрямованого прогресивного впливу на розвиток і саморозвиток кожного учня, реалізації його творчого потенціалу в освітньому процесі.

На основі аналізу сутнісної характеристики розвивального освітнього середовища важливо виокремити його функції. У педагогічній науці відомі різні підходи до їхнього визначення, проте зважаючи на специфіку педагогічного процесу в початковій школі та з огляду на розвивальний контекст освітнього середовища, у дослідженні послуговуємося такими його функціями [7]:

- дидактично-виховувальна – передбачає задоволення навчально-пізнавальних потреб та інтересів учнів та спрямування середовища на виховувальне навчання, що має на меті формування світоглядної культури особистості;



- інформаційно-розвивальна – забезпечує входження дитини в навчально-інформаційне середовище школи шляхом опанування змісту початкової освіти, розвиток її творчих здібностей і задатків у процесі навчальної діяльності;
- координаційна – передбачає наступність у видах навчальної діяльності школяра, формування рефлексивних умінь, навичок самоконтролю та самоорганізації, мотивації саморозвитку;
- комунікаційна – реалізується шляхом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу;
- адаптивно-емоційна – сприяє підвищенню адаптаційного потенціалу суб'єктів освітнього середовища; створення морально-психологічного комфорту в процесі опанування знаннями, вміннями, навичками, компетентностями, цінностями; розвиток почуття радості від власних навчальних досягнень тощо;
- інтеграційна – забезпечує взаємодію різних видів і складових розвивального освітнього середовища, підходів до його організації за критерієм цілісності;
- соціокультурна – визначає входження молодшого школяра в культурно-освітнє середовище, соціальну взаємодію в ньому, окультурення знання.

Ці функції реалізуються через змістовне наповнення діяльності початкової школи як цілісної системи.

Як засвідчує вивчення та аналіз історико-педагогічних джерел, розвивальне освітнє середовище сформувалося на теоретичних засадах соціального, освітнього й виховного середовища освітнього закладу. Його формування здійснюється у тісному взаємозв'язку з іншими складовими: креативним, інноваційним, дослідницьким та ін. Адже розвиток особистості молодшого школяра потребує впровадження в освітній процес і технологій розвитку творчих здібностей учнів, і дослідницьких методик викладання, і низки інновацій щодо стимулювання навчально-пізнавальних інтересів учнів.

#### Список використаних джерел

1. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-ге вид. Київ: Т-во «Знання» України, 2011. 520 с.
2. Кривых С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах. [Електронний ресурс]. URL: [http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1299433145&archive=&start from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1299433145&archive=&start from=&ucat=&)
3. Майданник В. Г. Сучасні проблеми та перспективи розвитку педіатрії в Україні. Здоров'я України: медична газета, 2006. № 19 (1). [Електронний ресурс]. URL: <http://healthua.com/articles/1406.html>
4. Мелешко В. Особливості формування навчально-виховного середовища у сільській школі. [Електронний ресурс] URL: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/15/visnuk\\_10.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/15/visnuk_10.pdf)
5. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 128 с.
6. Петухова Л. та ін. До питання про трисуб'єктну дидактику. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2007. № 5 (61). С. 7–9.
7. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища: дис... канд. пед. наук ; 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Тернопіль, 2016. 272 с.
8. Савченко О. Я. Навчальне середовище як чинник стимулювання дослідницької діяльності молодших школярів. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2012. № 1. С. 41–49.
9. Шапран Ю. П., Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс] URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>
10. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис... доктора пед. наук ; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Житомир, 2015. 544 с.
11. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смигал, 2001. 365 с.

#### ДОСВІД СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА МОЖЛИВІСТЬ ЙОГО ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ

*Парфенюк Ірина, здобувач вищої освіти,*

*Колупаєва Т. Є. кандидат педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Освіта - процес соціально обумовлений, викликаний необхідністю розвитку людини як суб'єкта суспільних відносин. Зміст освіти - один із компонентів навчально-виховного процесу. Під змістом освіти слід розуміти ту систему наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-естетичних ідей, якими необхідно оволодіти учням в процесі навчання у школі. Це та частина суспільного досвіду покоління, що відбирається у відповідності з поставленими цілями розвитку людини і в вигляді інформації передається їй.

Яким має бути зміст освіти? Чому треба вчити школярів? Що розвивати і виховувати? Ці питання завжди турбували відомих педагогів, вчених, представників педагогічної науки, таких як Дж. Локк, І. Г. Песталоцці, І. Кант, І. Герbart (прихильники теорії формальної освіти), Г. Спенсер, Т. Гекслі та інших (прихильники теорії матеріальної освіти). Озвучені теорії постійно зазнавали критики за свою однобічність (К. Д. Ушинський). Їх однобічність полягала в тому, що ними абсолютизуються окремі аспекти освіти. Не можна відривати мислення від знань, але, в той же час, знання не повинні бути домінуючою метою школи: метою є сама дитина, а знання повинні стати засобом її розвитку.

Сучасна світова освіта складається з безлічі національних освітніх систем, що розрізняються засвоєними культурними традиціями, рівнем цілей і завдань, а також за своїм якісним станом. Разом із тим прагнення подолати в освіті професійну замкнутість і культурну обмеженість характерне для всього світового співтовариства. У зв'язку з цим стає важливим об'єднання зусиль усіх зацікавлених країн в пошуку відповідей на питання, звернені до змісту

освіти, і їх осмислення з метою визначення власних орієнтирів. Однак накопичений досвід не завжди стає надбанням інших країн, що певною мірою гальмує розвиток єдиного освітнього простору.

В умовах модернізації змісту освіти досить значимою виявляється проблема аналізу, адаптації та використання освітнього досвіду інших країн, інтегрування його в зміст європейської освіти. Недостатнє вивчення окресленої проблеми в науці та стан в шкільній практиці говорять про те, що дана проблема є актуальною.

Європейські шкільні освітні системи наділені великим спектром особливостей, пропонують різні навчальні плани і методи, що сприяють підвищенню ефективності навчання. Середня загальноосвітня школа є найважливішим соціальним інститутом, який забезпечує подальший розвиток і становлення особистості, де закладаються базові знання, навички та життєві компетенції, а також фундаментальні взаємовідносини і цінності.

Саме тому останнім часом країни Європейського Союзу зосередили основну увагу на перетворенні систем шкільної освіти. Підготовка дітей під час обов'язкового навчання безпосередньо впливає на їх майбутню участь в соціальному житті, на їх подальше навчання. «Тому ключове завдання шкільної освіти Європи полягає в посиленні реформи шкільних систем таким чином, щоб кожна молода людина могла розвинути свій потенціал в повній мірі за допомогою поліпшеного доступу і можливостей, стала активним учасником розвитку економіки знань і зміцнила соціальну солідарність» [2, с. 74].

Для успішної інтеграції європейських досягнень у галузі шкільної освіти необхідно позначити, які визнані цінності Європейської освіти згодом можуть бути перенесені в українську дійсність. В Європі нормативні документи з шкільної освіти розробляє генеральний директорат з освіти та культури Європейської Комісії (European Commission, General Directorate of Education and Training). При проведенні аналізу ключових документів ЄС з шкільної освіти було встановлено, що Європейська Комісія основну увагу приділяє таким аспектам:

- орієнтації освіти на розвиток компетенцій;
- безперервній освіті - навчанню завдовжки в життя (life-long learning);
- вивченню рідної та іноземних мов;
- високій якості освіти для кожного учня;
- розвитку активної громадянської позиції учнів;
- розвитку соціальної згуртованості учнів [1, с. 206].

У зв'язку з озвученим актуальним є вивчення питання, яким чином в школах Європи протікає освітній процес, в якому враховуються дані європейські тенденції, а також вивчення європейських досягнень, що застосовуються в процесі навчання, з метою розвитку ключових компетенцій і комунікативних здібностей учнів.

Вся шкільна освіта Європи орієнтована на розвиток ключових компетенцій учнів. Ці компетенції носять надпредметний характер і причетні до загального розвитку особистості. У документі Генерального Директорату Європейської Комісії з утворення «Ключових компетенцій у процесі безперервної освіти» наведено таке визначення компетенцій: компетенції - комбінації знань, навичок і відносин, що відповідають певному контексту. Ключові компетенції - це те, що необхідно особистості для самореалізації, особистого розвитку, формування активної громадянської позиції, соціальної інтеграції та зайнятості.

Модернізація форми організації навчання повинна здійснюватися з урахуванням глобальної освіти - парадигми XXI століття. Сьогодні феномен глобалізації і його ставлення до питань освіти широко обговорюється в світових політичних і академічних колах. Із цим феноменом пов'язані зміни в європейському та світовому освітніх просторах. Глобалізація - це базове тло, джерело тих інтерактивних і контекстних знань, що дозволяють долати вплив стереотипів і адаптуватися до умов, що змінюються при контакті з представниками різних культур, моделювати можливі ситуації спілкування між представниками різних культур і соціумів, працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах, що допоможуть побачити міждисциплінарні зв'язки досліджуваних дисциплін і зрозуміти їх значення для майбутньої професійної діяльності, сформувати навички соціокультурної і міжкультурної комунікації, що забезпечують адекватність соціальних і професійних контактів, навчають орієнтуватися в системі загальнолюдських цінностей і враховувати ціннісно-сміслові орієнтації різних соціальних, національних, професійних спільнот і груп. Глобалізація в більшості випадків інтерпретується як процес становлення єдиного взаємопов'язаного світу, в якому загальні цілі і завдання більш значущі, ніж завдання локальних спільнот.

Оскільки інтернаціоналізація та міжнародна / глобальна освіта розповсюджуються за допомогою стратегічного плану, або принципу, то в даному випадку доречно говорити про трансформаційний процес. Вітчизняні освітні установи, що взялися за перетворення, і одночасно підтримують свої історичні та соціальні ролі, повинні змінити базові способи викладання і навчання, способи і принципи, за допомогою яких протікає сам освітній процес.

Трансформація відбувається завдяки декільком маркерами. Ці маркери включають в себе зміни в планах навчання, педагогіці, стилях викладання, практиці навчання учнів і практиці оцінювання результатів навчання. Протиріччя між новим змістом навчання, орієнтованим на розвиток розумових здібностей учнів, і традиційними методами, орієнтованими на передачу учням готових висновків науки учителем, може бути дозволено тільки шляхом «скидання» старої форми і виникнення нової, тобто шляхом розробки нових методів навчання, адекватних умов, що оновлять цілі і зміст навчання в загальноосвітній школі.

«Досягнення таких цілей можливе через удосконалення форми організації навчання за допомогою впровадження в Україні із західної школи кращих практик, інноваційних методів і методик викладання та навчання, спрямованих на розвиток у школярів ключових компетенцій і творчих здібностей, а також почуття самостійності, відповідальності, згуртованості, комунікативних навичок і вміння працювати в колективі» [3, с. 82]. Ці якості є ключовими на даному етапі розвитку сучасного суспільства. Учні повинні перестати бути пасивними реципієнтами інформації. Вони повинні зрозуміти, що в сучасному суспільстві знань та інформації процес безперервної освіти (life-long learning) грає ключову роль.

У документі Європейської Комісії «Поліпшення компетенцій XXI століття: програма дій з європейського співробітництва в школах» підкреслюється, що для того, щоб оволодіти необхідними компетенціями учні повинні з

ранніх років «навчитися вчитися» (learntolearn), «ставлячись критично до своїх навчальних цілей, самодисциплінуючи себе, працюючи автономно і в співробітництві, а також вміти знаходити інформацію і необхідну підтримку, використовуючи всі можливості нових технологій (наприклад, під час навчання учні можуть працювати в режимі реального часу в мережі Інтернет)» [4, с. 68]. Викладачі стають все більшою мірою консультантами, наставниками і посередниками, чия завдання - допомогти учневі самому сформулювати свою освіту і усвідомити свою особисту відповідальність за це.

Одним із прикладів зарубіжного досвіду є використання керованої візуалізації (guidedvisualization). Наприклад, на початку уроку, присвяченого історії Англії, вчитель просить учнів закрити очі на 2 хвилини і слухати те, що він розповідає про Англію, при цьому, учні повинні включити уяву і уявити те, що вони чують. Дана техніка застосовується переважно в школах Великої Британії і має великий вплив на інтенсифікацію навчання та активізацію навчальної діяльності.

Таким чином, модернізація шкільної освіти може бути здійснена за допомогою удосконалення форми організації навчання. В українську дійсність слід впроваджувати кращі практики, інноваційні методи та методики викладання і навчання, що довели свою ефективність в країнах Європейського Союзу. Форма організації навчання повинна бути модернізована з урахуванням феномена глобалізації та процесу інтернаціоналізації освіти.

Оскільки система освіти становить собою один із соціальних інститутів, її розвиток повністю визначається зміною потреб суспільства, обумовлених характером і досягненнями науково-технічного і соціального прогресу. Динаміку сучасного суспільного розвитку характеризують швидкі і глибокі зміни в усіх сферах життя і діяльності людини - в науці і техніці, в економіці і політиці, в освіті і культурі, в організації виробництва і в управлінні ним. Освіта як один із найважливіших соціальних інститутів також схильна до постійного розвитку відповідно до зміни цілей і потреб суспільства, з розробкою і впровадженням високих технологій. У той же час реагування освітніх систем на суспільні виклики часу відбувається не автоматично, а опосередковано, в процесі розвитку громадської думки і активності педагогів, громадських і державних діячів, відрізняючись певною інерційністю.

Ці обставини обумовлюють необхідність в постійному пошуку, дослідженні і моніторингу як загальноцивілізаційних процесів, так і процесів функціонування освітніх систем з метою узгодження їх основних параметрів із суспільними змінами, з провідними напрямками і тенденціями науково-технічного і соціального прогресу. При цьому зазвичай найбільш радикальної модернізації вимагає такий елемент освіти, як його зміст, оскільки саме зміст базової освіти формує фундамент і можливості удосконалення програм підготовки учнів у старшій і професійній школі, зумовлює рівень і якість вищої освіти. А зміст професійної освіти безпосередньо впливає на характер розвитку і використання продуктивних сил суспільства, на матеріальну і духовну культуру, на добробут населення в цілому.

#### Список використаних джерел

1. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Десятов Тимофій Михайлович. - К., 2006. - 431 с.
2. Малицька І.Д. Процес реформування в галузі обов'язкової освіти в країнах Європи / І. Д. Малицька // Рідна школа. - 2002. - №12. (875). - С. 73 - 76.
3. Поберезька Г.Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Поберезька Ганна Георгіївна. - К., 2005. - 180 с.
4. Сисоєва С.О. Інтернет-технології: можливості для неперервної професійної освіти // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти [та ін.]; [редкол.: Козяр М. М., Зязюн І. А., Сисоєва С. О. та ін.]. - Л., 2006. - Вип. 1. - С. 65-71.

#### ПЕДАГОГІЧНО-ЕРГОНОМІЧНІ УМОВИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРУ КЛАСНОЇ КІМНАТИ В СТРУКТУРІ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Петренко Інна Федорівна, здобувач ступеня PhD*

*Павелків Р. В., доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Відповідно до Концепції Нової української школи в закладах початкової освіти необхідно створювати комфортні умови для засвоєння навчальних програм, формування загальної культури учнів, їх адаптації до життя в суспільстві, збереження здоров'я учнів і вчителів. Сьогодні очікування більшості споживачів освітніх послуг пов'язані з наявністю комфортних і безпечних умов шкільного середовища. Підвищення ефективності і якості освіти, розвитку особистості, збереження здоров'я неможливі без вирішення ергономічних завдань удосконалення освітнього процесу.

У початковій школі надзвичайно важливим є врахування педагогічно-ергономічних умов до формування простору класної кімнати і організації їх на практиці, позаяк умови безпосередньо впливають на якість освіти. Підхід до учня лише як до «об'єкта» педагогічного процесу зумовлює зниження ефективності його навчальної діяльності і якості освіти в цілому. У результаті вчитель залишається осторонь від освітнього процесу. Він не в змозі самостійно створити сприятливі й безпечні умови для навчання й розвитку молодших школярів. Відтак, проблема створення педагогічно-ергономічних умов на початковому етапі навчання є найважливішим аспектом сучасної освіти. Саме тут у полі уваги вчителя є не тільки здійснюване учнем навчання, алей те, як, у яких умовах відбувається розвиток його особистості, виховання ідеалів, світоглядних цінностей, прийнятих у суспільстві, формування активної життєвої позиції й здорового способу життя. У зв'язку з цим традиційне навчання з його умовами середовища початкової школи стає недостатньо ефективним.

Аналіз наукової літератури з проблеми свідчить про досить неоднозначне змістове наповнення поняття «педагогічно-ергономічні умови» щодо педагогічної діяльності, нечисленністю й вузькістю трактувань, недостатню

дослідженість цього поняття. Термінологічний аналіз досліджень ергономічних і педагогічних умов дав нам змогу вважати, що найбільш оптимальне визначення поняття «педагогічно-ергономічні умови навчання молодших школярів» запропоноване в сучасній педагогіці О. Рябовою, яка під педагогічно-ергономічними умовами розуміє сукупність взаємозалежних чинників, необхідних для організації цілеспрямованого освітнього процесу, який сприяє ефективному навчанню молодших школярів з урахуванням комплексу психолого-педагогічних, фізіологічних і антропологічних особливостей розвитку особистості [2].

У початковій школі необхідно дотримуватися цілого комплексу педагогічно-ергономічних умов організації освітнього простору, який включає (за С. Вороніною) : санітарно-гігієнічні, ергономіко-антропологічні й психолого-педагогічні групи умов[1].

До санітарно-гігієнічних умов відносять: вимоги ДСанПіН (державні санітарні правила і норми) до: освітленості; газового й теплового складу повітряного середовища; вологості; температури; тиску, запиленості; вентиляції; токсичності; шуму (звуку) і т. п.

До ергономіко-антропологічних умов відносять: матеріально-технічні (оснащення освітніх установ необхідним устаткуванням; використання ергономічних меблів, раціональне розміщення й зберігання матеріально-технічного й навчально-методичного устаткування; техніко-естетичні (оформлення інтер'єрів з врахуванням основних вимог ергономічного дизайну, раціональне облаштування робочих місць з врахуванням вікових особливостей молодших школярів).

До психолого-педагогічних умов відносять: опору на педагогічно-ергономічні принципи й закономірності; відбір змісту освіти з урахуванням ергономічних вимог; використання особистісно орієнтованого підходу в процесі навчання молодших школярів з урахуванням ергономічних вимог і правил; наявність відповідних засобів навчання; використання здоров'язберігаючих технологій у навчанні молодших школярів; організація режиму навчальних занять, (фізіологічно й психологічно обґрунтований розклад занять і навантажень); включення батьків і колег у процес організації педагогічно-ергономічних умов у початковій школі.

Відтак, ергономічний підхід до освітнього процесу в сучасній школі здійснюється через дотримання педагогічно-ергономічних умов до формування простору класної кімнати й передбачає повну безпеку і полягає в повній пристосованості навчально-предметного простору класної кімнати, засобів навчання до спільної комфортної діяльності суб'єктів педагогічного процесу.

Включення ергономічного підходу, виокремлення й дотримання педагогічно-ергономічних умов до формування простору класної кімнати в структурі діяльності початкової школи вимагає обов'язкової теоретичної й практичної підготовки суб'єктів майбутніх учителів, які були б здатні реалізувати цей підхід.

#### Список використаних джерел

1. Воронина Е. В. Педагогическая эргономика как отрасль науки. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2012. № 5 (5). С. 23–24.
2. Рябова Е. В. Формирование готовности студентов к организации педагогико-ергономических условий обучения младших школьников. *Вестник вразийской науки*. 2012. №2 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-studentov-k-organizatsii-pedagogiko-ergonomicheskikh-usloviy-obucheniya-mladshih-shkolnikov> (дата звернення: 06.05.2020).

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ У СИСТЕМІ ОСВІТИ ВОЛИНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

*Петрушко Ю. О., аспірантка II курсу кафедри теорії та методики виховання*

**Вербець В. В., доктор педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет**

Друга половина XIX - початок XX ст. - це період реформ у Російській імперії, які торкнулися практично всіх сфер життя суспільства. У 60-х роках XIX ст. російський уряд провів ліберальну реформу народної освіти, що сприяло доступу до освіти дітей широких верств населення та зростанню мережі початкових шкіл.

Основним типом школи у Волинській губернії, як і в Російській імперії другої половини XIX ст., були початкові школи, що знаходилися у підпорядкуванні різних міністерств та відомств, приватних осіб, окремих організацій. Вони відрізнялися статутами і програмами, рівнем викладання й освітнім цензом учителів, релігійною приналежністю, термінами навчання [2, с. 193].

Відповідно до мети і завдань реформування початкової освіти, визначених Міністерством народної освіти Російської імперії, 19 липня 1864 р. було ухвалено «Положення про початкові народні училища». За цим документом усі типи початкових шкіл, які існували, зберігалися, оголошувалися загальностановими й отримували назву початкових народних училищ, мета яких була «в утвердженні в народі релігійних і моральних понять і розповсюдженні початкових корисних знань» [8, с.1226 – 1234].

Найбільш розповсюдженим типом початкових шкіл визначеного періоду були церковнопарафіяльні школи та школи грамоти, які знаходилися у підпорядкуванні Священного Синоду, який підпорядковувався лише імператору Росії. Церковнопарафіяльні школи, як і міністерські, були однокласні, у яких курс навчання тривав три роки і двокласні з терміном навчання у чотири роки [2, с. 199].

Церковнопарафіяльні школи використовувалися самодержавством не тільки для освітньої мети, але як засіб ідеологічного тиску на національні меншини Волинської губернії. У цих школах навчалися не лише діти православних, але й інших релігійних конфесій (зокрема католиків). Внаслідок політики російського уряду другої половини XIX ст. ополячення Волині, окатоличення її населення було призупинено, проте на зміну йому прийшов процес русифікації українського народу.

До мережі початкової освіти Волинської губернії другої половини XIX ст. входили також так звані школи грамоти, де дітей навчали два роки. Вони відкривалися в селах, де не було церков, за ініціативою парафіяльних священників чи інших членів парафії й затверджувалися головою спархії. Навчання тут проводилося за програмою

церковнопарафіяльної школи, викладалися ті ж самі предмети, але переважно для забезпечення елементарної грамотності [2, с. 199].

Після відміни кріпосного права кількість навчальних закладів зростає. Якщо станом на 1886 р. у Волинській губернії діяло 452 школи, то у 1892 р. на Волині існувало 645 церковнопарафіяльних навчальних закладів та 432 школи грамоти, що характеризує динаміку збільшення числа освітніх закладів. Як свідчать матеріали, майже усі учні були православними, і переважна більшість з них були хлопчики (17 614 чоловік), тоді як лише 1 859 православних дівчаток здобували початкову освіту [3, с. 263].

В кінці XIX - на початку XX ст. структура населення Волинської губернії характеризувалася поліетнічністю, про що свідчило проживання в краї чисельних іноетнічних громад. Згідно матеріалів першого всеросійського перепису населення 1897 р. в межах Волинської губернії налічувалося 70,1 % українців (малоросів), 13,2 % євреїв, 6,16 % поляків, 5,73 % німців, 3,5 % росіян (великоросів) [7, с. 9]. Враховуючи це у другій половині XIX ст. на Волині діяли й такі звані школи неправославних християнських і нехристиянських віросповідань, або як їх називали «иноверческие школы».

Особливе місце серед початкових шкіл на Волині займали єврейські навчальні заклади, які функціонували відповідно до «Положення» від 16 березня 1873 р. Їх метою було надання дітям євреїв елементарної освіти і прикладних знань. Відкривалися ці училища в тій місцевості, де проживала велика кількість євреїв і загальних початкових шкіл було недостатньо, а утримувалися на кошти, зібрані євреями спеціально для організації освіти.

Стосовно поляків у Волинській губернії, то самодержавством була накладена остаточна заборона на національну освіту після польського повстання 1863 р., однак на протигагу російському шкільництву на Волині, продовжували створюватися і функціонувати таємні школи, приватні пансіони, які утримувалися коштами польських поміщиків, шляхти і засновувалися в основному місцевими ксьондзами. Відкриття таємних навчальних закладів викликало занепокоєння російської адміністрації. В 1909-1910 рр. місцевою владою було виявлено і закрито 6 таємних польських шкіл [5, с. 261].

Задля прискорення русифікації регіону (і не лише його корінного населення) законом, підписаним російським імператором 8 жовтня 1887 р., усі іноземні школи на території південно-західних губерній імперії, які виступали головними осередками збереження національної самобутності колоністів, підпорядковувалися Міністерству народної освіти [6, с. 432]. Таке підпорядкування всіх шкіл, віднесених до категорії «иноверческих» на території Київської, Подільської і Волинської губерній, передбачало поширення на них дієвого контролю з боку Міністерства народної освіти й безпосередньо інспекторів народних училищ, формування навчальних програм національних шкіл відповідно до загальноросійських вимог, введення російської мови викладання. В школах колоністів з грудня 1892 р. на уроках Закону Божого вводилася обов'язкова молитва за царя російською мовою [4, с. 186].

Незважаючи на те, що у другій половині XIX - початку XX ст. була досить розгалужена мережа початкових шкіл, рівень освіченості населення Волині залишався досить низьким. Так перепис населення 1897 р. засвідчив, що Волинь була на 39 місці серед українських губерній (уміли читати і писати лише 17,2 % населення краю). Найвищий рівень грамотності був у чехів - 59 %, за ними у німців - 37,8 %, потім у росіян - 37 %. Далі йшли білоруси і поляки - 26 %. Останнє місце займали українці - 19,3 %, хоча вони склали 70 % усього населення губернії [1, с. 109].

Результати перепису свідчать, що російському самодержавству не були потрібні освічені українці. Поширення освіти сприяло б підвищенню національної самосвідомості, а це не входило до планів царського уряду. Можливо саме тому в 1900 р. лише 4 % населення Волинської губернії здобувало освіту [7, с. 130].

Таким чином, в умовах великодержавної політики уряду Російської імперії становлення і розвиток початкової освіти Волинської губернії відбувався у складних суспільно-політичних та соціокультурних умовах. У цей період була помітною тенденція до посилення проведення політики русифікації у сфері освіти. Дискримінаційна політика російського царизму яскраво проявлялася щодо українців, поляків та іноземних колоністів, де самодержавство застосовувало принципи поступового нав'язування всього російського.

#### Список використаних джерел

1. Андрухов П. Волинь: події, імена, джерела. Розділ I / Андрухов П. - Острог, 2004. - 264 с.
2. Велика Волинь: історія освіти і культури / [за ред. М. В. Левківського]. - Житомир: видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2011. - 630 с.
3. Звіт Волинської Єпархіальної Училищної Ради про церковнопарафіяльні школи та школи грамоти Волинської єпархії за 1891/92 навчальний рік // Волинські єпархіальні відомості. - 1893. - № 10-11. - С. 263.
4. Костюк М. Німецькі колонії на Волині (XIX - початок XX ст.) / Костюк М. - Тернопіль, 2003. - 381 с.
5. Надольська В. Вплив політики русифікації на життєдіяльність етнічних меншин Волинської губернії (кінець XIX - початок XX ст.) / Надольська В. // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: Збірник наукових праць. - Вип. 10. - 2006. - С. 260-264.
6. Полное собрание законов Российской империи: у 33 томах. - СПб, 1890. - Т. 8. - 1014 с.
7. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г. VIII. Волинская губерния. - СПб., 1904. - 282 с.
8. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. - СПб, 1865. - Т. III. - С. 1226-1234.

#### РОЗВИТОК РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Пилипчук М.В., здобувач другого (магістерського) рівня 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*

Сучасний розвиток інформаційного суспільства, виникнення нових технологій, збільшення кількості інформації, якою необхідно оволодіти сучасній людині, поява різноманітних девайсів та гаджетів, окреслюють коло проблем, пов'язаних з розвитком і використанням інтелектуального потенціалу особистості. Сьогодні ставляться якісно нові вимоги до інтелектуального розвитку людини, що передбачає зміни як у системі освіти в цілому, так і розумовому вихованні особистості зокрема. Серед важливих напрямів розумового виховання, окрім формування світогляду, виховання культури розумової праці, розвитку ерудиції, оволодіння системою наукових і прикладних знань, досвіду пізнавальної діяльності, здатності до прийняття нестандартних рішень, що є складовими інтелекту людини, можна виокремити розвиток здібностей.

З одного боку, як стверджує С. Максименко, до здібностей стала належати вся сфера можливостей дитини. З іншого боку, поняття здібностей стало перекриватися іншими психологічними поняттями, такими як «рівень інтелектуального розвитку», «рівень розвитку творчого мислення», «індивідуальні особливості розумового розвитку», утрачаючи свій власний зміст. У подібній ситуації постає питання про необхідність визначення самого поняття «здатності» [3, с. 19].

Розкриваючи поняття «здібності», С. Рубінштейн акцентує увагу на діяльнісному компоненті. На його думку, здібності – це закріплена в індивіді система узагальнених психічних діяльностей; на відміну від навичок, здатності – результат закріплення не способів дії, а психічних процесів («діяльностей»), за допомогою яких дії і діяльності регулюються [6, с. 428].

Проблема здібностей нині є досить складною та багатогранною, оскільки її дослідження проводиться на різних рівнях. Однак вважати її повністю вивченою чи розв'язаною ми сьогодні ще не можемо.

Виокремлюють два основні підходи до означеної проблеми у вітчизняній психології. Так, в основі першого – теорія розвитку здібностей Б. Теплова [7]. Він розуміє під здібностями індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людини від іншої, що стосуються успішності виконання однієї чи багатьох діяльностей і забезпечують легкість і швидкість придбання й ефективного використання знань, умінь і навичок на практиці [4, с. 278].

Другий підхід заснований на теорії Л. Виготського і пов'язаний з розглядом здібностей, у першу чергу, як родових якостей людини. Поняттям «здібність» Л. Виготський позначає фактично окремо, проте воно знаходиться в нерозривному взаємозв'язку з вищими психічними функціями. Він виокремлює три основні характеристики здібностей. По-перше, здібності – це існуючі в культурі способи взаємодії з дійсністю. По-друге, розвиток здібностей розглядається як підлегле закономірностям цілісного розвитку свідомості. І нарешті, розвиток здібностей характеризується через освоєння дитиною визначених досягнень культури [1, с. 498].

Аналіз досліджень (Л. Виготський, А. Зак, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.) свідчить, що при розгляді проблеми розвитку здібностей важливим питання є питання класифікації здібностей дитини. У свою чергу, здібності дитини поділяють на загальні і спеціальні інтелектуальні здібності. Загальні здібності впливають на успішність у багатьох видах діяльності. Спеціальні ж відіграють важливу роль лише у конкретних видах діяльності – художній, літературній, музичній та ін.

Тому реалізувати розвиток, вище перерахованих здібностей, можна створивши належним чином умови, які сприятимуть всіляким успіхам дитини у майбутньому. Серед них: забезпечити сприятливу позитивну емоційну атмосферу; навчити слухати дорослого; формувати естетичність розвивального середовища; заохочувати висловлювати оригінальні ідеї; відмова від висловлювання оцінок та критики на адресу дитини; особистий приклад творчої поведінки дорослих; взаємодія усіх учасників освітнього процесу; накопичувати якомога більше вражень про довкілля під час виконання різних видів діяльності; збагачення оточуючого середовища різноманітними новими предметами та стимулами, що заохочують дітей до пізнання; залучення літератури та мистецтва, що сприяє формуванню обдарованої особистості.

Основною проблемою є те, що увага дорослих зазвичай прикута не до здібностей дітей, які потребують заохочення, а до їхніх слабких «сторін», які починають розвивати до середнього рівня. У таких умовах деякі здібні діти залишаються поза увагою дорослих, їх соціокультурні умови складаються так, що вони не мають можливості продемонструвати свої здібності повною мірою. Тому дорослим потрібно більше аналізувати власні дії, зокрема, більше часу приділяти потребам дитини.

Розвиваючи розумові здібності дітей дошкільного віку, доцільним, на нашу думку, є використання таких методів:

1. Завдання на кмітливість. Найважливіше, що розвивають подібні вправи – це кмітливість, винахідливість, логічність, нестандартність мислення, гнучкість розуму. Також вони сприяють розвитку самостійності дитини. Адже вона на основі власного досвіду і вже наявних знань та умінь шукає рішення і правильну відповідь.

2. Завдання на сенсорний розвиток. Вони сприяють вивченню предметного довкілля, його ознак і властивостей за формою, величиною, розташування предметів у просторі. Дуже важливо навчити дошкільників відчувати, сприймати та розуміти все різноманіття світу не лише за кількістю, але й за якістю, уміти знаходити однакові властивості предметів, шукати відмінності, групувати предмети за певною ознакою.

3. Розширення словникового запасу з галузі математики. Важливо вчити дошкільника правильно називати кількість предметів не тільки числами, а й за допомогою слів. А також важливо знати спеціальні терміни – назви дій, певних одиниць виміру, геометричних фігур. Значення математичного розвитку для розумового розвитку дітей дійсно велике, і його не можна не оцінити належним чином.

Лише за умов правильного навчання та виховання дитина здатна піднятися у своєму розумовому розвитку до найвищої висоти.

Формою вияву здібностей є обдарованість. Розумову обдарованість, на думку Т. Поніманської, характеризують [5, с. 345]:

- ранній вияв високої пізнавальної активності й діяльності;
- швидкість і точність виконання розумових операцій, які характеризуються стійкістю уваги й оперативної

пам'яті;

- сформованість навичок логічного мислення, багатство активного словника, швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій;

- виражена установка на творче виконання завдань, розвинутість творчого мислення й уяви, вміння вчитися.

Таким чином, дитину потрібно постійно схвалювати у правильно виконаному завданні, а у разі помилок, дати рекомендації щодо правильного виконання того чи іншого завдання.

Ще однією проблемою розвитку здібностей дітей є низька підготовка педагогів до роботи з дітьми, причини на це є різні і в кожного вони свої. Але все це ще раз підкреслює необхідність своєрідної стратегії педагогічної поведінки дорослих та необхідність гуманістичних технологій роботи з дітьми.

Орієнтиром педагогічної діяльності супроводу становлення здібностей особистості може стати думка Г. Костюка про те, що головне завдання – керувати розвитком здібностей усіх дітей. Можливості для цього є у кожної дитини. Треба знати кожну дитину, її слабкі сторони та індивідуально до неї підходити. Г. Костюк наголошував, що завдання навчання полягає в тому, щоб ширше і повніше розвивати розумові сили, здібності кожної дитини відповідно до його можливостей. Процес навчання, як стверджував він, потрібно будувати так, щоб усі діти незалежно від їх індивідуальних особливостей, успішно оволодівали обов'язковим програмним матеріалом, але щоб водночас могла розкритися індивідуальна своєрідність кожної дитини, найповніше реалізувалися її здібності [2, с. 307].

Серед причин неповноцінного розвитку розумових здібностей є сімейні умови, адже часто в сім'ї трапляються конфлікти, а правильно поставлене виховання в сім'ї відкриває перед дітьми великий простір можливостей, накопичення якого допоможе їй у розвитку розумових здібностей.

Ефективними умовами розвитку здібностей у сім'ї є: любов до дітей і відданість обов'язку їхнього розвитку, який відбувається, за умови що батьки цікавляться інтересами і життям своєї дитини.

Уже в дошкільному віці можливий розвиток розумових здібностей за відповідних умов, однією з яких, ми вважаємо, здійснення активного навчання. Головне завдання вихователя керувати розвитком здібностей кожної дитини, адже можливості є у всіх. Виявивши задатки та інтерес дітей до певної діяльності, стане зрозумілим, у якому напрямі працювати з дитиною, як виявити успіхи, певні досягнення та в якій сфері діяльності дитині легше знайти себе. Оскільки кожна діяльність вимагає від дитини різних якостей. Безперечно виявлені задатки, це ще не здібності, тому дорослим потрібно цілеспрямовано працювати над їхнім розвитком у дітей, спираючись на навчання, а також стимулювання кожної дитини до самостійного прийняття рішень, переходячи від простіших до складніших питань, завдань.

Отже, важливим педагогічним завдання є надання дітям у доступній формі систематизовані знання, що відображають суттєві зв'язки і залежності між явищами дійсності, з якими вони постійно зустрічаються у своєму житті. А вивчаючи особисті пізнавальні можливості дитини, визначити індивідуальну зону найближчого розвитку, і відповідно розробити програму формування розумових здібностей дитини.

#### Список використаних джерел

1. Виготський Л. С. Психологія. Москва: ЕКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
2. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. С. 307-373.
3. Максименко Д.С. Розвиток розумової діяльності дітей дошкільного віку. Київ: Центр навчальної літератури, 2020. 192с.
4. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: Підручник, 2-ге вид., випр. Київ: Академвидав, 2015. 398 с.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Підручник. Київ: Академвидав, 2015. 464 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.
7. Теплов Б.М. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1985. Т. 1. 328 с.

### ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

*Пилипчук Марія Володимирівна, здобувачка вищої освіти*

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

Становлення й розвиток особистості – складний і багатогранний процес. Дитина не може формуватися, виховуватися як особистість та індивідуальність без соціально зумовленого задоволення її людських потреб, а також поза суспільними стосунками, поза колективом та сім'єю. Через різні життєві обставини вона потрапляє у певне середовище, де склався певний соціальний устрій, функціонують стійкі національні традиції. Саме це середовище є зовнішнім чинником, який визначає місце дитини в системі суспільних стосунків та особливості її особистісного розвитку.

Родина відіграє у вихованні дітей вирішальну роль. У сім'ї відбувається формування характеру кожної людини, її особистісних рис і національної свідомості. Саме тут закладаються основи становлення особистості та його естетичне виховання засобами народної педагогіки [2].

Народна педагогіка, базуючись на життєвих спостереженнях з практики родинного виховання, характеризується глибоким психологізмом та розумінням природи людських взаємовідносин. В її основі – гуманістичні методи виховання. Українська народна педагогіка відображає виховні ідеали свого народу, мету та засоби виховання, реалізація яких сприяє формуванню у дітей кращих рис національного характеру [3].

Одним із шляхів підвищення ефективності естетичного виховання на засадах української народної педагогіки є використання форм і засобів роботи з батьками, які ґрунтуються на народнопедагогічних традиціях родинного виховання. Безперечно, вихованню дітей притаманний суб'єктивний характер, що залежить

моральнопсихологічного клімату родини, від рівня сформованості педагогічної культури батьків, тривалості і характеру спілкування з дітьми, родинних традицій тощо [1].

На основі аналізу сучасних досліджень з проблем художньої педагогіки можна визначити естетичне виховання як цілеспрямований процес формування людини, здатної з позицій естетичного ідеалу не тільки сприймати прекрасне, але жити й творити за законами краси. Естетична культура трактується в літературі як сукупність усіх аспектів матеріального та духовного життя, які безпосередньо впливають на людину і сприяють формуванню в неї специфічних духовних сил, спрямованих на сприймання, розуміння та створення різноманітних конкретно-почуттєвих цінностей.

У структурі естетичної культури особистості можна виділити функціональні елементи: естетичну свідомість, що включає в себе естетичне сприйняття; естетичні емоції та почуття; естетичну потребу; естетичну діяльність; естетичну оцінку; естетичний смак; естетичний ідеал. Особистість, що визначається естетичною культурою, характеризується, в першочергу, розвиненістю естетичної свідомості й активністю в естетичній діяльності. Таким чином, особистість як суб'єкт освітнього процесу формує та саморозвиває свою естетичну культуру шляхом особистісного діяльного ставлення до процесів та явищ, які відбуваються в навколишньому середовищі.

Аналізуючи функції естетичного виховання в системі особистісно орієнтованої освіти, можна виділити основні критерії естетично розвинутої особистості. Це естетична свідомість, естетичні почуття та естетична діяльність, які у своїй взаємодії створюють всю систему загальних естетичних якостей. Критеріальні оцінки естетичного розвитку повинні всебічно охоплювати різноманітні прояви особистості стосовно до природи, суспільства, власності, праці, себе [7].

Традиційно питання естетичного формування особистості й суспільства розглядалися письменниками, літературознавцями, діячами науки і культури. До цієї категорії авторів ми відносимо таких відомих мислителів і поетів, як Г. Сковорода, В. Белінський, М. Добролюбов, В. Вересаєв, М. Чернишевський. В працях цих авторів ставилися питання про універсальний та унікальний характер естетичної культури й естетичного виховання. Доводилась ідея щодо провідної ролі естетичного виховання у розвитку почуттєво-емоційної та духовної сфери діяльності, у вихованні моральних переконань, вишуканості у поведінці.

Ідеї естетичного виховання широко представлені у класичній педагогічній літературі. Ідеї Я. Коменського втілювалися у принципах, пошуках форм організації навчальної діяльності, відбору змісту освіти й методів навчання, віднайшовши своє втілення у роздумах про те, що дитина, учень має право на таке навчання і виховання, щоб у руках його була справа конкретна, а в голові – продуктивна думка, а почуттєва сфера мала можливість переживати приємні емоції [4].

У К. Ушинського представлено низку факторів розвитку особистості. Особлива роль відводилася природі, яка для виховання душі значила більше, ніж аудиторні (класні) заняття [5].

Надзвичайно плідотворним є визначення Г. Шевченко закономірностей процесу естетичного виховання, особливо щодо формування естетичного ставлення дітей до дійсності й мистецтва [7, с. 67-95] та розвитку естетичної активності [7, с. 135-140]. Власне естетична активність як позитивне емоційно-почуттєве забарвлення відносин особи з довкіллям і є найбільшою соціальною цінністю, якій підкорюється освітній процес.

Побачити, відчути прекрасне у мистецтві та в житті бажано так, щоб здивуватися тій красі та запитати себе: чому і як я хочу й можу втілювати високе і прекрасне в житті.

Збірники, методичні матеріали про естетичне виховання видаються в різних країнах не тільки заради розкриття нових теоретичних і методологічних засад, а й для того, щоб краса, високі естетичні почуття і вчинки вчили запобігання конфліктів, непорозумінь, напруження і тероризму, сприяли б злагоді, гармонії, загальному добробуту.

Розглядаючи питання розвитку естетичного смаку, автори вважають, що його показником є вибір художніх творів. А соціальне середовище допомагає такий вибір зробити найбільш правильним [9, с. 65-239].

Так, у процесі естетичного виховання необхідно постійно враховувати два головні завдання, як-от: об'єктивні вимоги суспільства, держави щодо всебічного і гармонійного розвитку особистості, що відбувається під час масових форм виховної роботи. А з другого боку специфіка духовного світу окремої людини полягає в її окремості, в її внутрішньомуавтономному світі й індивідуальних переживаннях під впливом прекрасного, трагічного, комічного чи потворного.

Система естетичного виховання дітей спрямовувалася на:

- забезпечення засвоєння дітьми естетичних знань, розширення загальнокультурного кругозору;
- розвиток естетичних і творчих здібностей;
- використання здобутих знань та наявних здібностей у практичній діяльності;
- організацію засвоєння духовної, історичної та культурної спадщини українського народу;
- обговорення з дітьми під час навчально-виховного процесу питань естетичної проблематики [9].

Отже, естетичне виховання впродовж останнього століття розглядалося як важливий складник загального процесу формування особистості дитини, що пояснюється його універсальною та інтегральною суттю. Як правило, відзначалося, що в основі естетичного сприйняття світу та його оцінювання лежить почуттєва сфера, яка стосується всіх без винятку видів діяльності.

Таким чином, народна педагогіка, ґрунтуючись на життєвих спостереженнях за практикою родинного виховання, вирізняється глибоким психологізмом та розумінням природи людських взаємовідносин. Її основу творять – різноманітні методи естетичного виховання і засоби впливу на дітей. Українська народна педагогіка віддзеркалює виховні ідеали рідного народу, згідно із метою і чинниками виховання [10]. Їхня реалізація сприяє формуванню кращих рис національного характеру дітей у сензитивному періоді їхнього особистісного становлення. Успішне формування картини світу засобами уявлень про свій родовід у дітей можливе лише за умови



цілеспрямованої, систематичної роботи з дітьми та їхніми батьками, і родичами значно старшого покоління: бабусі, дідусі, прабабусі, прадідусі та ін.

Оскільки сім'я функціонує не як ізольоване мікросередовище: її пронизують багатоканальні зв'язки, і, з'єднуючи її з суспільством; а різноманітні зовнішні чинники впливають на реалізацію низки її функцій, передусім - виховну. Відповідно, важливе місце у такій співпраці належить закладам освіти, педагогам, які завдяки опануванню фаховою освітою оволоділи необхідними психолого-педагогічними знаннями, професійними вміннями і навичками та функціонують як важливий рушій у педагогічному трикутнику «дитина – батьки – вчитель», забезпечуючи синтез виховних впливів задля досягнення єдиної, цілісно увиразненої мети.

Отже, узагальнюючи вищезазначене, можна дійти загального висновку щодо естетичного виховання дітей засобами народної педагогіки, яке і в основі своїй має почуття любові до прекрасного, що воно втілює в собі любов до самого життя, його процесу, любов до творчості, яка спонукає до пошуку ідеалу. Любов до прекрасного надихає особу на пошук максимального зосередження своїх зусиль на зміцнення і створення прекрасного в усіх його проявах. Прекрасне втілюється у позитивних намірах діяти за законами доброчинності, що сповнює увесь процес життєдіяльності глибоким його сенсом і гуманістичним змістом. У почутті прекрасного втілюються і прагнення до щастя, мудрості, моральної досконалості.

#### Список використаних джерел

1. Калуська Л. В. Ремесла українського народу: метод. посібник для вихователів дошкільних закладів. Харків: Видавництво «Ранок-НТ», 2007.
2. Калуська Л.В. Родинне сонце коло. Методичний порадник до роботи з батьками. Харків: Видавництво «Ранок-НТ», 2008. 140 с.
3. Козак Н. Українська родинна педагогіка: минуле й сьогодні. Дошкільне виховання. 2002. №8. С.12-18.
4. Коваль Л.Г. Музично-естетичне виховання підлітків. К.: Знання, 1980. 48 с.
5. Танько Т.П. Музично-естетичне виховання дитини у педагогічній думці зарубіжжя. Теорія та методика навчання та виховання: зб. н. праць. Вип. 15, Харків: ХНПУ, 2005. С. 116-122.
6. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 839 с.
7. Шевченко Г.П. Естетичне виховання у школі: навч. - метод. посіб. К.: Рад. школа, 1985. 144 с.
8. Шевченко Г.П. Взаємодія мистецтва в естетичному вихованні і розвитку підлітків: дисс... д-ра пед.наук: 13.00.01. Ворошиловград, 1986. 357 с.
9. Эстетическое воспитание школьников. Вопросы теории и методики / Под ред. М.Д.Таборидзе. М.: Педагогика, 1988. 103 с.
10. Яценко Т. О. Родинне виховання на засадах народної педагогіки. Педагогіка і психологія, 1997. № 2. С.88-94.

#### ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІнь В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

*Плюск О.Р., здобувачка вищої освіти ступеня «Магістр» фізико-технологічного факультету*

*Науковий керівник: канд. пед. наук, професор Галатюк Ю. М.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

**Актуальність.** Розвиток системи освіти України потребує розв'язання важливого завдання, а саме забезпечення формування готовності здобувачів освіти до успішного життя в сучасному світі. У Концепції «Нова українська школа» виділено 10 ключових компетентностей, які спрямовані на посилення мотивації, інтересу до навчання, на вироблення в здобувачів освіти здатності застосовувати знання та вміння у різних сферах діяльності, реальних практичних ситуаціях. Засобом реалізації цього є впровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи[4]. Відповідно постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011р. №1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» та типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти III ступеня, яка ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, основною метою вивчення фізики є формування у здобувачів освіти компетентностей з фізики на рівні, достатньому для використання в реальному житті, забезпечення інтелектуального розвитку здобувачів освіти[3]. Тому навчальними закладами мають бути створені умови для всебічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її здібностей та задатків для виховання її як життєво і соціально компетентної особистості.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні впровадження диференційованого навчання як засобу для формування інтелектуальних умінь здобувачів освіти в процесі навчання фізики у загальноосвітній школі.

**Виклад основного матеріалу.** „Здібності” – це базова психологічна категорія, де психологія здібностей постає однією із ключових тем сучасної психології, в якій намітилась ціла низка нових тенденцій. Відбулися зміни самого змістовного поняття „здібність” за рахунок розширення змісту поняття „інтелект”; появи нового терміну „компетентність”; застосування поняття „здібність” для опису інших сфер психічної активності (моральні здібності, духовні здібності, здібності до емпатіїтощо); використання, поряд з тестовими, якісних методів виміру інтелектуальних можливостей[8].

Поняття "компетенція" і "компетентність" охоплюють такі властивості особистості, як мотивація, спрямованість, ціннісні орієнтації, а також інтелектуальні якості, риси характеру та здатність здійснювати розумові операції[7].

Інтелектуальні уміння – це здатність належно сприймати, адекватно відображувати і перетворювати інформацію, що надходить з оточуючого світу; здобувати нові знання, засвоювати соціальний досвід; здатність приймати правильні рішення, планувати свою діяльність і прогнозувати її результати. На сучасному етапі розвитку освіти актуальним є виховання людини інтелектуальної, здатної орієнтуватися в нових умовах, у потоці інформації,

готової до творчого пошуку. Тому ще під час навчання здобувачів освіти у школі, необхідно закласти основи формування інтелектуальних умінь[5].

З метою удосконалення методики формування інтелектуальних умінь в процесі навчання фізики в загальноосвітній школі потрібно звернути увагу на те, що навчаючи згідно з програмою, кожен вчитель очікує від здобувачів освіти засвоєння матеріалу на продуктивному або творчому рівні. Основною метою реалізації компетентнісного підходу у навчанні фізики є формування в здобувачів освітньокомпетентності з фізики на рівні, достатньому для життя в сучасному світі. Але на жаль, не всі здобувачі освіти засвоюють матеріал на цих рівнях.

Для ефективної організації навчання фізики на засадах компетентнісного підходу та їхньої реалізації у процесі навчання фізики доцільно використовувати диференційоване навчання. Це дає можливість кожному учневі, незалежно від його вподобань та здібностей засвоїти зміст освіти, стати особистістю. Саме особистісно-орієнтована модель навчання, ознаками якої є здійснення освітнього процесу на засадах диференціації навчання, передбачає створення умов саморозвитку учнів, осмислення ними своїх життєвих цілей, розвиток в учнів компетентностей з фізики. Але на жаль, не всі здобувачі освіти засвоюють матеріал на цих рівнях. Навчити можна всіх, але кожного на різному рівні, в залежності від особливостей учня. Шкільна програма безперервно ускладнюється, що викликає недостатність часу на її вивчення та перевтому учнів. Особливо втомлюються учні із середніми здібностями. Враховуючи це, вчителі знижують темп і глибину матеріалу. Такий підхід наближає навчальний процес до оптимального, але одночасно погіршує умови для дітей з підвищеними здібностями. Таким дітям стає не цікаво працювати, зникає інтерес до навчання. Диференціація навчання частково вирішує проблему шляхом створення нової методичної системи навчання учнів.

Рівнева диференціація навчання передбачає управління процесом знань, при якому враховуються інтелектуальні можливості здобувачів освіти. Кожен з рівнів засвоєння: розуміння, розпізнавання, репродуктивний, продуктивний чи творчий, має свої вимоги щодо діагностики засвоєння. Темп засвоєння матеріалу – це швидкість руху навчального пізнання від нижчого до вищого рівня засвоєння, що дає можливість кожного з учнів віднести до груп, з різними темпами засвоєння. А це вже є достатньою основою для здійснення внутрішньої диференціації на основі різниці в темпі засвоєння знань або з врахуванням коефіцієнта розумового розвитку. Диференціація учнів має відповідати умовам фронтальної, групової, парної та індивідуальної форми організації навчання, які б створювали можливості для активізації їх навчально-пізнавальної діяльності. Застосування трьох видів діяльності повинно визначатися вчителем з урахуванням: дидактичної і виховної мети; специфіки і складності навчального матеріалу; навченості та працездатності; кваліфікації вчителя. Суттєвим тут є знання розумових відмінностей здобувачів освіти для утворення типологічних груп, які утворені на основі різного рівня знань. Групи для диференційованого навчання варто формувати відповідно до конкретних умов роботи. Часто для відбору у рівневій групі застосовують спеціально розроблені психологами тести інтелектуального розвитку.

Законом України «Про освіту» від 05.09.2017 р. №2145-VIII, ст. 53 передбачено, що здобувачі освіти мають право на індивідуальну освітню траєкторію, що реалізується, зокрема, через вільний вибір видів, форм і темпу здобуття освіти, закладів освіти і запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін та рівня їх складності, методів і засобів навчання; п.2, ст.54 передбачено, що педагогічні працівники зобов'язані виконувати освітню програму для досягнення здобувачами освіти передбачених нею результатів навчання та сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню навичок здорового способу життя, дбати про їхнє фізичне і психічне здоров'я. З метою забезпечення якісних освітніх послуг учасники педагогічного процесу мають бути зацікавлені і нести відповідальність за створення максимально сприятливих умов розвитку природних задатків здобувачів освіти в узгодженні з принципом природо відповідності[1]. Законом України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 р. №463-IX, п.1, ст.10 передбачено, що освітній процес у закладах освіти організовується та спрямовується на виявлення та розвиток здібностей та обдарувань особистості, її індивідуальних здібностей, досягнення результатів навчання, прогресу в розвитку, зокрема формування і застосування відповідних компетентностей, визначених державними стандартами[2]. Тому дуже важливо домогтися, щоб бажання вчитися, досягати нового було в здобувачів освіти протягом всього навчання. Творчі здібності здобувачів освіти різні, темп засвоєння навчального матеріалу теж різний, самостійно працювати і удосконалювати свої вміння і навички без допомоги не всі вміють. Виявити рівень інтелектуальних здібностей можна, якщо перед здобувачами освіти поставити обов'язкові завдання, які розвивають вміння виконувати завдання за алгоритмом, використовуючи формули і правила, та додаткові завдання, які потребують аналізу, визначення висновків. Такі завдання привчають здобувачів освіти до творчої діяльності. Отже, перехід до нової моделі освіти, де ключовими елементами є компетентність, досвід та вміння використовувати його, передбачає співіснування знаннєвого та компетентнісного підходів до навчання.

Диференціація навчання на уроці – проблема досить складна для вчителя, не стільки з точки зору диференціації змісту навчання, діагностики інтелектуальних особливостей здобувачів освіти, скільки з точки зору організації навчання з урахуванням інтелектуальних особливостей здобувачів освіти, тобто з точки зору технології диференційованого навчання. Диференціація навчально-виховної роботи потрібна на всіх етапах роботи. Вона можлива як під час засвоєння нових знань, так і при їх застосуванні. Мета керування діяльністю здобувачів освіти під час вивчення навчального матеріалу полягає у забезпеченні засвоєння матеріалу здобувачем освіти на рівні, що відповідає його можливостям, але не менше того, що вимагає навчальна програма[6].

Диференціація навчання фізики повинна організовуватись на основі Державного освітнього стандарту, який визначає обов'язковий мінімум змісту освіти і мінімальні вимоги до цього змісту та ґрунтується на засадах компетентнісного підходу, який полягає у спрямованості навчально-виховного процесу «на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна компетентності». Навчання фізики в середніх навчальних закладах України є важливим компонентом професійної підготовки молоді, неперервної освіти впродовж життя, що надає значні можливості інтелектуального розвитку особистості, вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, подіями та явищами. Фізика є фундаментальною наукою, в якій

вивчаються загальні закономірності перебігу природних явищ, закладаються основи світорозуміння на різних рівнях пізнання природи й надається загальне обґрунтування природничо-наукової картини світу.

**Висновок.** Отже, процес формування інтелектуальних умінь здобувачів освіти буде ефективним, якщо представлена методична стратегія диференційованого навчання буде спрямована на організацію навчальної діяльності здобувачів освіти, як раціональне поєднання процесу набуття знань з фізики, відповідних інтелектуальних умінь і навичок їх застосування.

#### Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. №2145-VIII
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 р. №463-IX
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011р. №1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти»
4. Концепції «Нова українська школа»
5. Галатюк Ю.М. Теоретичні й методичні аспекти формування інтелектуальних умінь у контексті навчально-пізнавальної діяльності / Ю.М. Галатюк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 40. – Рівне: РДГУ, 2009. – С.78 – 84.
6. Плисюк О.Р. Диференційоване навчання математики учнів старшої школи в процесі зміни темпу засвоєння знань як один з методів забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії / О.Р. Плисюк // Актуальні питання природничо-математичної освіти: зб. наук. праць. - Суми.2018.- Вип2(12).-35-40.
7. Красільнікова О. Компетентністний підхід як основа філософії освіти:[Електронний ресурс].-Режим доступу:<http://visnik.knteu.kiev.ua/files/2018/01/14.pdf>
8. Шмаргун В.М. Інтелектуальні якості людини / В.М. Шмаргун // Вісник Національного університету оборони України імені Івана Черняховського: зб. наук. праць. -К.: НУОУ.2014.-Вип4(41).-344-349.

### ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУЗ РІЗНИМИ ЕТНОСАМИ

*Прищепа Р.Б., здобувач вищої освіти*

*Дичківська І.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської Рівненський державний гуманітарний університет*

На сучасному етапі становлення громадянського суспільства, утвердження загальнодержавної політичної нації та інтеграції України до загальноєвропейського співтовариства дедалі більшої гостроти набуває проблема виховання культури міжетнічних відносин особистості. Міжетнічне зближення у процесі націєтворення має відбуватися на основі розвитку етнокультур, адже лише через засвоєння власних етнічних надбань можна посправжньому опанувати загальнолюдськими духовними цінностями.

Однією з найважливіших проблем освіти є формування особистості нової людини, носія гуманістичних, толерантних ідей у системі міжетнічних знань. Вирішальну роль відіграє дошкільний заклад як перша ланка в системі освіти, соціальний інститут формування особистості. Становлення основних компонентів національної самосвідомості виражається в збагаченні уявлень і формуванні індивідуально-позитивних відносин із представниками свого й іншого етносів. “Діти стають чутливими до національного фактора”, – саме цим положенням відомого дослідника інтернаціонального (полікультурного) виховання дітей Е. Суислової обґрунтовується актуальність формування етики та культури між національного спілкування й толерантної поведінки вже в дітей дошкільного віку [6, с. 5].

Носіями культурних засобів пізнання себе й світу для дитини дошкільного віку є члени її сім’ї, як вважає Д. Ельконін. У спілкуванні з ними дитина засвоює афективні й інтелектуальні засоби взаємодії з людьми, природою й предметами довкілля [7, с. 200].

Умовою стабільного й цілісного існування сім’ї як фактора залучення дитини до культури свого народу є дотримання й збереження традицій, властивих певному народу (П. Флоренський, М. Мід та ін.). Люди повинні навчитися жити у світі одне з одним незалежно від нації, до якої вони належать. Політики, а слідом за ними філософи, психологи й педагоги наголошують на необхідності виховання толерантної поведінки або ж етики та культури між національного спілкування в системі освіти, починаючи з дошкільних закладів [5].

Соціальна ситуація складається так, що діти більшість часу проводять серед однолітків та вихователів дошкільних закладів, ніж із батьками. Під час їхнього перебування відбуваються основні процеси із формування навичок та вмінь, діти навчаються спілкуватися між собою та адаптуються в соціум. Дошкільні навчальні заклади підміняють собою сімейне виховання, отже, залучення дитини до культури свого народу та знайомство з іншими етносами відбувається не в сім’ї, а в більшості випадків в ЗДО.

Виховання культури міжнаціонального спілкування стверджують і психологи, і педагоги можливі тільки за умов усвідомлення дитиною свого “Я” і сформованості, за наявності “внутрішньої позиції” особистості (Л. Божович), яка залежить від: стереотипів поведінки й ціннісних орієнтацій членів “інтимного кола спілкування” (сім’ї, друзів, педагогів); уявлень про “Я-потенційне” та “Я-реальне”, що залежать від збігу оцінок дорослих і самооцінки дитини щодо соціальних і моральних норм поведінки, закріплених у даній культурі, стереотипів її поведінки; почуттів безпеки, захищеності, приналежності до певної групи: (сім’ї, друзів, нації) [1].

З позицій етнопсихології та етнопедagogіки для формування “базової довіри до світу” в дитині, у першу чергу, має бути сформовано установку на приналежність до певної соціально-культурної групи (за К. Благом та М. Шебеком), що можливе лише на ґрунті формування національної та культурної ідентичності.

Своєчасне залучення дітей до народної культури, з наукової точки зору, сприяє формуванню національної ідентичності, стабільної (“нетривожної”) картини світу дитини та знаходженню нею свого місця в ньому. Ураховуючи зазначене, педагоги прагнуть до пріоритетних напрямів вивчення культури національних меншин і

виховання визначення у дітей поважного ставлення до інших культур, їхніх національних особливостей, до розробки програми з етики та культури між національного спілкування.

Сучасні дослідження доводять, що кожний народ, у силу сформованих історичних, соціальних і географічних умов розробив, свою систему залучення людини до загальнолюдських цінностей, особливу систему етичних норм. Яка відбиває світогляд народу, спосіб життя та забезпечує формування орієнтованої й практичної основи для засвоєння цих цінностей, тобто, формування «образу – мети» існування людини у світі (А.Ф. Лосев та ін.). Так, люди, які живуть на рівнинах, мають свої уявлення про світ, свою систему координат, що забезпечує формування, властивих тільки їм, символічних засобів вираження власного світорозуміння в мові, у народних обрядах і традиціях, у ремеслах, і, відповідно, іншу культуру, ніж люди, які живуть поблизу води, серед гір, тощо.

У сучасних умовах, стверджують науковці, дуже важливо, на певном увіковому етапі (бажано з раннього віку), починати рівнозначне розглядання різних культур в освітніх програмах та визнання їхньої рівноцінності для представника будь-якої нації. Для цього необхідно враховувати психологічні механізми формування образу світу й себе в ньому. А за умов коректної організації виховного процесу дитина буде почувати психологічну захищеність у світі дорослих, і своє існування в іншокультурному середовищі буде сприймати як комфортне[3].

Своєчасне залучення дітей до народної культури виключить небезпеку асиміляції, коли людина поглинається іншою культурою, поступово засвоює її цінності, звичаї, мову й традиції, стає такою як більшість. Адже, як зазначає М. Попович, можливі прояви “маргінального синдрому”, коли людина перебуває на грані між двома й більше культурами, але не в змозі ідентифікувати себе з жодною з них. А тому, часто вона не може задовольнити ні свої потреби, ні відповідати тим вимогам і очікуванням, які висуває перед нею суспільство. Це може призвести до посилення психологічної напруги у взаєминах з іншими людьми, особливо із представниками інших культур, що споконвічно сприймаються як чужі, сприяти росту агресивних тенденцій у суспільстві[4].

Інтерес до етнопсихологічних та етнопедagogічних досліджень продовжує зростати. Створюються спеціальні освітні програми із формування етнічної свідомості в дітей дошкільного віку.

Так, програма Е. Суслової спрямована на полікультурне виховання дітей дошкільного віку засобами спілкування з представниками різних національностей; усної народної творчості, художньої літератури, гри, народної іграшки та ляльки в національному одязі; декоративно-прикладного мистецтва, живопису, музики, етнічного міні-музею.

Групою дослідників у галузі дошкільної педагогіки, очолюваною Л. Дерман-Спаркс, запропонована програма “Антидискримінаційні методи виховання дітей дошкільного віку”. Її мета – допомогти дитині, незалежно від расово-етнічної приналежності знайти впевненість у собі, встановити комфортні та справедливі відносини із соціальним оточенням, розвинути критичне мислення; змогу захистити себе та інших перед несправедливістю[2]. Засобами реалізації програми її автори називають повсякденне життя, стиль спілкування, професійну діяльність та домашні заняття членів сім’ї кожної дитини, а також традиційну для різних сімей їжу, свята; уявлень про витоки культурно-естетичного розмаїття; витвори мистецтва, предмети побуту та фольклору; предметно-розвивальне середовище; національні свята та знаменні дати в історії різних країн і народів; етнічні персонажі — ляльки.

Сучасні дошкільні заклади характеризуються різнобарвним мовно-національним складом. Спілкування між носіями різних мов та культур, що складається особливим чином, труднощі, які часто виникають як у дітей, так і дорослих створюють перепони на шляху до вирішення явних програмових завдань. Якщо завчасно не вжит відповідних заходів, це може призвести до загальної затримки у розвитку дітей, ускладнити процес оволодіння соціальною поведінкою та включенням у повноцінне життя групи.

Отже, з метою створення оптимальних умов щодо формування навичок культури міжнаціонального спілкування в дітей дошкільного віку, педагоги рекомендують, зміст діяльності дошкільних закладів спрямовувати на:

1. Формування уявлень дитини про себе як унікальну, самоцінну, неповторну особистість.
2. Розвиток уявлень дитини про людей інших національностей на засадах зіставлення з ними, виявлення спільного й відмінного.
3. Повідомлення знань про навколишній етнічний світ відповідно до базисної програми (особливості культури, побуту, сімейного життя у різних народів).
4. Виховання активної життєвої позиції.

Виконання цих завдань в більшості, залежить від вихователя, його моральної культури та професійної підготовленості. При цьому, вихователь повинен бути “етнічноіндиферентним”, тобто вміти абстрагуватися від національного фактора в міжособистісному спілкуванні. Його діяльність має спрямовуватись на те, щоб знайти в самобутності кожного народу позитивні моменти для саморозвитку й удосконалення особистості дитини, надавати їй свободу дій, спрямованих на придбання моральних цінностей і на обмеження дій, спрямованих на приниження й ненависть одне до одного. Адже свобода вибору є не свавілля, а вільне й відповідальне користування моральними, етичними й соціальними нормами й відповідальність за свій вибір.

Дошкільна педагогіка вимагає від вихователя умінь проявляти такт у спілкуванні з людьми іншої національності, не дозволяти собі образити або ж принизити людину — представника іншої національності, насміятися над традицією народу, використовувати образливі анекдоти, жарти та приказки. Для людини кожної національності притаманне поважне ставлення до обрядів, звичаїв традицій свого етносу, тому таке ставлення є природним і нормальним.

Дошкільна педагогіка ґрунтує свої виховні принципи на розумінні того, що кожного етнічного колективу є свої специфічні традиції, які для представників іншої національності можуть бути незрозумілими. Однак, скільки б не виникало візуальних причин для обговорення необхідності виконання тієї чи іншої національної традиції або ж звичаю, ніколи не слід нав’язувати людині незадовільних оцінок норм та установок її етнічного колективу. Основою міжнаціонального спілкування є повага до представників усіх етнічних груп, що забезпечується також достовірною інформацією про етнічну сферу життя.

Отже, міркування вчених слугують теоретичним підґрунтям організації в дошкільному закладі освітнього процесу, спрямованого на ознайомлення дітей з різними етносами і виховання їх культури між етнічного та міжнаціонального спілкування.

#### Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 464 с.
2. Дерман-Спаркс Л. Антидискримінаційні методи виховання дітей дошкільного віку / Пер. з англ. О. Тереха. Київ: Веселка, 2002. 262 с.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Підручник для студ.вищихнавч. закладів. Київ: "Академвидав", 2018. 456с.
4. Попович М. Національна культура і культура нації. Київ, 1992.
5. Проблеми формування національної самосвідомості громадян у новітній Україні/ М. Головатий. *Історія. Філософія. Релігієзнавство*. 2009, №4 С. 9-13.
6. Сулова Э.К. Некоторые мысли о современно-патриотическом воспитании дошкольников. *Дет. сад от А до Я*. 2003. № 3. С. 4-14.
7. Эльконин Д.Б. Детская психология, учебное пособие. Москва: Academia, 1996. 384 с.

### ОСНОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Ратанчук Ю.М., здобувач вищої освіти «магістр»  
Сілкova Е.О., науковий керівник, старший викладач  
Рівненський державний гуманітарний університет*

У сучасній соціокультурній ситуації головною домінантою є соціалізація особистості як результат її соціального розвитку та виховання, досягнення оптимальної форми соціальної активності та компетентності, що дає змогу дитині бути активним перетворювачем власного життя та довкілля, мати право свободи вибору і ставати суб'єктом власної життєдіяльності.

Психосоціальна система «соціум – особистість» поступово набула принципово нової структури і якості. У неї активно включився такий впливовий посередник як мас-медіа, і відтепер діада «соціум – особистість» виглядає як триада «соціум – мас-медіа – особистість». Отже, процес соціалізації відбувається як медіа соціалізація.

Саме тому, останнім часом, багато вчених – соціологів, культурологів, педагогів, психологів, медичних працівників – цікавляться цією проблемою та аналізують вплив засобів масової інформації (далі – ЗМІ) на становлення особистості дитини в дошкільному віці.

Науковцями доведено, що сучасна дитина-дошкільник більшість часу перебуває під впливом ЗМІ, що неухильно позначається на її індивідуальному розвитку і соціальному становленні. Це дає підстави визнати ЗМІ потужним фактором соціалізації сучасних дітей дошкільного віку. Натомість у практиці дошкільної освіти зміст і педагогічний супровід соціалізації дошкільників відбувається без урахування цього фактору.

Учені звертають увагу на те, що сьогодні в системі виховних інститутів неухильно зростає вплив засобів масової інформації, які розширюють світосприйняття підростаючого покоління, виступають для нього самостійним джерелом знань. Роль ЗМІ у формуванні особистості розглядають О. Бондарчук, О. Бурім, Т. Горюненко, Т. Дейнегіна, О. Дубасенюк, Т. Дуброва, Б. Калініченко, Л. Карпова, О. Квашук, Л. Літвінова та ін.

Сутнісною характеристикою життя у сучасному світі стали швидкі зміни. Науковці констатують, що «прискорення темпів соціальної динаміки, перетворення старих і виникнення нових соціальних структур, трансформація соціальних ідеалів і цінностей неминуче зададуть нові параметри протікання соціалізації, пред'являючи до її суб'єкта підвищені вимоги у формуванні нових моделей соціальної поведінки, конструюванні персональної системи цінностей і ідентифікації структур особистості» [1, с. 6].

Процес соціалізації започатковується з перших років життя людини. У його основі лежать зв'язки між індивідуумами і набуття дитиною соціальних звичок на цій основі. Частково цей процес залежить від вроджених механізмів і дозрівання нервової системи, але насамперед він визначається тим соціальним досвідом, який людина засвоює протягом життя. При цьому дитина, включаючись у різноманітні суспільні відносини, переводить їх у внутрішній план, засвоює загальнолюдські цінності, які надалі відтворює у своїй діяльності, разом з тим збагачуючи її своїм розумінням відображеної дійсності [3, с. 145].

Система масової інформації стає основним засобом формування суспільної свідомості, поширення економічних політичних і культурних ідей. Масова комунікація (преса, радіо, кіно, телебачення, комп'ютерні мережі) як різновид масового спілкування людей має певну соціальну спрямованість, що виражає інтереси великих соціальних груп. ЗМІ виступають джерелом інформації та просвітництва й впливають на засвоєння людьми різного віку широкого спектра соціальних норм, формування ціннісних орієнтацій. В умовах сьогодення засоби масової інформації є не тільки провідником суспільно значущої інформації, а, певним чином, самостійно детермінують шляхи та форми соціальної комунікації. У основі соціально-психологічних функцій ЗМІ (соціальна орієнтація, афіліація, контакт з іншими, самоствердження, емоційна розрядка) лежать потреби суспільства в цілому, а також окремих соціальних груп і людей.

Однією з форм впливу ЗМІ на соціалізацію дітей дошкільного віку є трансляція інформації про культуру та її репродукція. Другою – власні творчі, продуктивні можливості ЗМІ. І третьою формою впливу ЗМІ є їхня естетична функція. Окремі спеціалісти вважають, що принаймні половина людства формує свої погляди під впливом медіавпливу [4, с. 98].

Аналіз нових наукових джерел з питань впливу ЗМІ на дітей дошкільного віку, дозволив нам визначити психологічні закономірності та особливості формування дитячої свідомості:

- гострий сюжет викликає й підтримує увагу та зацікавленість дітей;
- підвищена увага до перегляду коротких сюжетних роликів;

- можливість залучення дитини до участі в процесі перегляду реклами;
- захоплення дитини рекламним сюжетом базується на психологічних механізмах;
- легкість запам'ятовування короткого, цікавого та близького дитині сюжету;
- можливість формування в дитинстві етичних та моральних норм, цінностей за допомогою цікавого та доступного дитині сюжету [5, с. 243].

Сьогоднішнім дітям України випало жити в умовах штучного насадження (у тому числі й засобами масової інформації) культу грошей, матеріальних цінностей, фізичної сили, тілесних утіх, красивого життя. Діти як телеглядачі постійно поповнюють свої уявлення повідомленнями про скоєні крадіжки, розбій, поранення і вбивства. Психологічні особливості цих знань та уявлень полягають у тому, що вони стають органічною складовою життєвого досвіду дітей, а в окремих випадках джерелом такого досвіду [6, с. 222].

Завдяки ЗМІ ранні враження дитинства пов'язані з конкурсами краси, банками, виграними мільйонами, доступними іномарками, різними інтимними проблемами... Дитяче буття набуває дорослого забарвлення, при цьому культивуються органічні потреби, розпалюється жадоба насолод: «Бери від життя усе!» Практично усі канали подають інформацію без урахування специфіки дитячого сприймання і психології дитячої аудиторії. Це стосується і спеціальних програм, які створені для перегляду дітьми. Ситуація погіршується через безконтрольне розповсюдження відеопродукції та «піратських» комп'ютерних ігор. Завдяки їм уявлення про навколишній світ дитина отримує за допомогою комп'ютера, грається технічно досконалими іграшками, що призводить до ситуації, коли «розриваються тендітні зв'язки малюка з реальним світом, підмінюючись віртуальним» [2, с. 156].

Сучасним дошкільникам необхідна не лише ґрунтовна інформаційна підготовка. Не менш важливою є естетична готовність сприйняти, відчутти соціально-психологічну атмосферу епохи, оцінити її здобутки. У цьому вбачається розуміння необхідності створення належного базису, пов'язаного з удосконаленням культури почуттів, взаємин, потреб, без яких не можна соціалізувати особистість, здатну усвідомити цінності людського буття, красу природи, мистецтва, суспільних відносин, нарешті самої людини. Будучи специфічним видом ЗМІ та культури, радіофір наближає до дитячої аудиторії художні цінності, сприяє розширенню галузі активного середовища, що впливає на виховання.

Саме засоби масової інформації (телебачення, комп'ютер, реклама, друк, кінематограф, радіо) генерують соціальну пам'ять, надають соціального змісту подіям, що відбуваються. Справді, небезпека інформації полягає в тому, що вона впливає на соціалізацію дітей дошкільного віку безпосередньо, укорінюючись в ній як органічний елемент, здатний доповнити й навіть замінити функції відчуттів, сприйняття, уяви тощо. Тобто безконтрольний інформаційний потік може як завгодно глибоко проникати в суть дитини та деформувати її свідомість [7, с. 48].

Особистість дитини-дошкільника знаходиться в системі суспільних відносин, бере участь в їхньому творенні, тобто є уособленням суспільних відносин в окремо взятого індивіда, завдяки яким відбувається його соціалізація. Тому, з усією впевненістю ми можемо сказати, що соціальна поведінка і спілкування особистості мають бути інформаційно забезпечені.

В сучасному суспільстві людина з раннього дитинства опиняється в оточенні сфери технологій, вагомою частиною якої являються засоби масової інформації. ЗМІ здійснюють передачу інформації, ідей, емоцій тощо через наявні у їх арсеналі знаки та символи та займають у розвитку суспільства особливе місце. Їх вплив на людину починається у самому ранньому віці та продовжується на протязі всього життя. В реаліях сьогодення засоби масової інформації взяли на себе значну функцію з формування свідомості людей, вихованню їх ціннісних орієнтацій, смаків, поглядів, звичок, вподобань.

З аналізу позицій сучасних науковців стає зрозуміло, що засоби масової інформації нині є найвпливовішим фактором соціалізації дошкільника, адже здійснюють інформаційне забезпечення багатьох сфер його життєдіяльності і впливають на індивідуальний розвиток дитини. Однією з форм впливу ЗМІ на соціалізацію дітей дошкільного віку є трансляція інформації про культуру та її репродукція. Другою – власні творчі, продуктивні можливості ЗМІ. І третьою формою впливу ЗМІ є їхня естетична функція.

#### Список використаних джерел

1. Ануфрієва О.В. Вплив засобів масової комунікації на соціалізацію особистості / О.В. Ануфрієва // Практичні проблеми психології особистості. Тезидоповідейміжвузівськоїнауково-практичноїконференції 25 квітня 2003 р., Київ. – С. 6-8.
2. Базовапрограмарозвиткудитинидошкільноговіку «Я у Світі». – Київ: Видавництво«Світич», 2008. – 265 с.
3. Бондаровська В.М., Пов'якель Н.І. У мережі Інтернет: психологічні, етичні, культурологічні проблеми / В.М. Бондаровська, Н.І. Пов'якель // Психолог. – 2005. – № 25(169). –С320.
4. Будіянський М.Ф. Психологія особистості: Учб.-метод. посіб. / М.Ф.Будіянський; Одес. держ. ун-т ім. І.І.Мечникова. О.: АстроПринт, 1999. – 112 с.
5. Выготский Л.С. Собрание починений в 6 томах. Т.4. Детская психология / Л.С. Выготский / Под.ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С.243-386.
6. Горюненко Т.В. Вплив телебачення на дитячу аудиторію / Т.В. Горюненко // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв: Щоквартальний науковий журнал. – 2010. – N 3. – С. 222-225.
7. Дубасенюк О.А. Синергетичнийвпливзасобівмасовоїінформації на розвитокособистості / О.А. Дубасенюк // Новые технологии обучения: сб. науч. тр. Учебно-воспитательная среда и нравственность в XXI веке // Спец. вип. № 62. Институт инновационных технологий и содержания образования Министерства образования и науки Украины. Академия международного сотрудничества по креативной педагогике. – Киев-Винница. 2010. – С.48-52.

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*Рибачик К.В. здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти «магістр»  
Косарева Оксана Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Одним із пріоритетних напрямків сучасного освітнього простору є впровадження інклюзивного навчання у практику загальноосвітньої школи. Це зумовлено вимогою суспільства підготовки дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до активного життя, творчої самореалізації у суспільстві. Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), визначають одним з важливих завдань формування у дітей та молоді, особливо в дітей з особливими освітніми потребами, уміння міжособистісного спілкування. Тому формування у дітей ООП комунікативних навичок є необхідною умовою їх успішної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства.

Комунікативні навички є складним психологічним утворенням, яке розвивається на основі комунікативних задатків, що включають такі структурні компоненти, як когнітивний, емоційний, комунікативно-діяльнісний. У той же час комунікативні навички – це не щось інше, як комунікативна дія, яка досягла стану досконалості. Вони є індивідуально-психологічними особливостями людини [2, с. 38]

Л. Виготський вважає, що комунікативна діяльність дитини обумовлена розвитком мотиваційно-діялісної та операційно-технічної сфер дитячої психіки. Цей процес проходить кілька етапів розвитку. Кожен з етапів розвитку характеризується багатьма новотвореннями. Сформованість комунікативних умінь досягає свого максимального значення до моменту початку навчання в школі, в молодшому шкільному віці. Недостатня сформованість елементарних комунікативних навичок призводить до утруднення спілкування дитини з однолітками і дорослими, до зростання рівня тривожності [1].

В умовах інклюзивного навчання перебувають діти з різним рівнем розвитку комунікативних навичок. Особливо це стосується дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Розвиток комунікативних навичок конкретної категорії має свої специфічні особливості.

Так, для дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, зокрема, з дитячим церебральним паралічем (ДЦП), характерне зниження комунікативно-пізнавальної потреби в спілкуванні, недостатність лексико-граматичних засобів мовлення. Відзначаються також труднощі побудови зв'язного висловлювання, що часом ускладнює розуміння оточуючими того, що хочеться до них донести. У деяких випадках може спостерігатися нерозбірливість мови в зв'язку з дизартричними розладами, що, в свою чергу, так само негативно позначається на всьому процесі комунікації дитини з ДЦП.

Комунікативні навички дітей з важкими порушеннями мови (ТПМ) так само своєрідні. Діти з ТПМ не прагнуть до спілкування з однолітками і з дорослими, у дітей виникають труднощі формулювання і вербальної передачі своїх думок. Крім цього у дітей спостерігаються страхи вступу в вербальний контакт з оточуючими.

Діти з порушеннями інтелекту характеризуються низькою пізнавальною активністю, зокрема до взаємодії з однолітками і дорослими. Обмеженість соціального досвіду і особливості інтелектуального розвитку позначаються негативно на одній з головних функцій спілкування – регулюючій, що, в свою чергу, значно ускладнює формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями інтелекту: діти не вміють орієнтуватися в ситуації спілкування. Обмеженість імпресивного та експресивного мовлення, в зв'язку з цим труднощі у формулюванні зв'язного висловлювання також негативно впливають на розвиток навичок спілкування у дітей.

Діти з розладами аутистичного спектру (РАС) вкрай неоднорідна група дітей з ООП. У них відзначаються розлади імпресивного мовлення, що ускладнює встановлення контактів з оточуючими. Головною особливістю даної категорії дітей є недостатня або повна відсутність потреби в контактах з оточуючими, відчуженість від зовнішнього світу (дитина слабо диференціює що відбувається навколо), в зв'язку з чим процес комунікації не може здійснюватися в повній мірі. Не менш важливою особливістю є нездатність дітей з РАС брати участь в діалозі.

У дітей з затримкою психічного (ЗПР) розвитку в зв'язку з незрілістю мотиваційно-діялісної сфери знижена потреба в спілкуванні, відзначаються труднощі у розвитку мовних засобів спілкування. Діти дуже часто не вміють висловлювати свої почуття, вони не розуміють почуття інших людей. Несформованість емоційної поведінки веде за собою порушення у взаємодії з однолітками і дорослими. Спостерігаються також розлади експресивного мовлення (лексико-граматичної будови, фонетичного ладу, зв'язного мовлення).

В умовах інклюзивного класу крім корекційного впливу вузьких спеціалістів важлива роль у формуванні комунікативних навичок відводиться вчителю. Він спонукає дітей до комунікації в класі. Тому діяльність педагога має бути спрямована на розвиток і вдосконалення в учнів з ООП комунікативних навичок. При роботі на уроці педагог може використовувати парну, групову, індивідуальну форми роботи. Робота в парах і групах формує вміння чути один одного, розуміти почуте, поважати думку партнера, відстоювати свою точку зору.

Одним із засобів формування комунікативних навичок є текст. Текст розглядається як результат мовленнєвої діяльності, висловлювання. Одним з найбільш доступних для розуміння і створення молодшими школярами функціонально-сміслових типів мовлення є текст-розповідь. Дана робота з текстом може проводитися на уроках літературного читання як окремий вид уроку, на якому учні можуть працювати як індивідуально, так і в груповій формі.

Уроки в початковій школі в умовах інклюзивного навчання можуть включати в себе такі види спільної діяльності, в якій учні беруть участь в спільних проектах, в театралізованій діяльності. Особливістю такої форми роботи на уроці може стати використання «симетричного» і «асиметричного» спілкування. «Симетричне» спілкування передбачає взаємодію учнів з однаковим рівнем розвитку комунікативних навичок. «Асиметричне» спілкування дозволяє учням з різними рівнями розвитку комунікативних навичок брати участь у спільній діяльності.

Через організацію симетричного і асиметричного спілкування відбувається багаторазове вживання сформованих вербальних і невербальних засобів комунікації в різних ситуаціях спілкування на уроках, в різних формах і з різною установкою.

Дві основні цілі комунікації – соціалізація та передача інформації – можуть бути реалізовані за допомогою розширеної альтернативної комунікації (РАК). Педагог може використовувати на уроках піктограми, вказувати на них, замінювати ними складні для прочитання або вимови слова учнів. Педагог повинен озвучувати піктограми разом з дітьми, зачувати їх, стимулювати учня до показу піктограм. Важливо, щоб система символів використовувалася постійно вдома, в школі і на заходах. Освітня команда повинна працювати разом над розробкою системи на основі зображень, яку можуть використовувати всі, хто входить в контакт з учнем.

Метод соціальних історій може бути ефективним для учнів з ООП в цілях розвитку комунікативних навичок. Соціальні історії входять до методів візуальної підтримки. В соціальну історію включають фотографії учня з ООП, його однокласників, близьких і оточуючих предметів. Також використовуються причинно-наслідкові картинки для вивчення емоцій, послідовності дій, адекватних норм поведінки з іншими людьми. Педагогу необхідно чітко виділити тему соціальної історії (вона повинна бути максимально конкретною) в залежності від теми уроку.

Отже, в умовах інклюзивної освіти формування комунікативних навичок дітей з ООП потребує ретельної уваги з боку педагогів. Специфікою роботи вчителя в інклюзивному середовищі є доцільний підбір методів та форм роботи в залежності від поставлених цілей на уроці. Залежно від індивідуальних особливостей учнів і їх початкового рівня комунікативних навичок можна вибрати найбільш комфортний і доступний вид діяльності для дітей з ООП.

#### Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. URL: [http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=vygotsky\\_ss-v-6tt\\_t4\\_1984](http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=vygotsky_ss-v-6tt_t4_1984)  
Касьянова О.В.

Формування комунікативної компетентності молодших підлітків у громадських діячих об'єднаннях: дис. канд. пед. наук: 13.00.07. Київ: 2011. 200 с.

### ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

*Рибачик К.В. здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти «магістр»*  
*Шевців З.М. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти*  
*Рівненський державний гуманітарний університет*

Сьогодні один із пріоритетів навчання є інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітні навчальні заклади. Це відображено у Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, що ратифікована нашою державою; нормативних та законодавчих документах в галузі освіти. Безумовно, питання інклюзивного навчання вимагає підвищеної уваги з боку всіх учасників освітнього процесу, оскільки досить великий проміжок часу діти з особливими освітніми потребами (ООП) були поза належною увагою держави. Такі діти навчалися ізолювано від своїх однолітків у спеціальних школах-інтернатах або у кращому випадку – в спеціальних класах. Така обмеженість призводила до відсутності контактів з однолітками та незворотні психологічні зміни у свідомості дитини.

На сьогодні навчання дітей з ООП передбачає створення інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах, мета якого орієнтуватися на індивідуальний розвиток особистості дитини з ООП.

Інклюзивним буде вважатися те освітнє середовище, що відповідає таким вимогам: відповідний спланований фізичний простір, де дитина може вільно пересуватися під час занять; сприятливий психологічний та емоційний мікроклімат; створення умов для спільної роботи дітей. Перебування дітей в такому середовищі сприяє ефективній адаптації, соціалізації, навчанню та всебічному розвитку особистості.

Головною умовою інклюзивного навчання дітей з ООП є індивідуальний підхід щодо його організації. Це реалізується через індивідуальну програму розвитку дитини (ІПР). Така програма створюється фахівцями у школі відповідно до потреб дитини із залученням батьків. Вона має на меті: 1) розробку комплексної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами; 2) пристосування середовища до потреб дитини; 3) надання додаткових послуг і форм підтримки у процесі навчання; 4) організацію спостереження за динамікою розвитку учня [1, с.9]. Фахівці, що розробляють ІПР – це члени команди індивідуального супроводу та педагоги, які навчають дитину. Вони здійснюють контроль за впровадженням ІПР та мають можливість її корегувати в процесі інклюзивного навчання. В кінці року фахівцями аналізується виконання цілей програми та результати індивідуального та навчального розвитку учня з ООП. При цьому планується стратегічні цілі та завдання на наступний навчальний рік.

Особистісне орієнтування в освітньому процесі дитини з ООП забезпечує асистент вчителя, який здійснює організаційну та навчально-розвивальну функції. Перша реалізується через допомогу при організації освітнього процесу у класі з інклюзивним навчанням; спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів і потреб; друга – здійснюється через соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, сприяння розвитку дітей з особливими освітніми потребами, покращенню їхнього психоемоційного стану.

Наступним кроком в організації інклюзивного навчання є створення індивідуального навчального плану для дитини. Він визначає перелік навчальних предметів. Кількість годин, відведених на кожен предмет та години відведені для корекційних занять, факультативів, курсів за вибором тощо.

Важливою умовою в організації інклюзивного навчання є процеси адаптації та модифікації.

Адаптація навчання змінює характер навчання, не змінюючи при цьому зміст або понятійну складність навчального завдання; використовуються засоби підтримки, які дають можливість дітям обійти перешкоди.



Модифікація навчання змінює характер навчання, змінюючи зміст або понятійну складність навчального завдання; вона полягає у спрощенні або видозміні самого навчального завдання [2, с.36].

Для виявлення ефективності навчання дитини з ООП використовують оцінювання навчальних досягнень, яке теж має свої особливості. В інклюзивному класі доречним буде застосування попереднього, тематичного, поточного та підсумкового контролю. Також однією з ефективних форм контролю є портфоліо учня. Портфоліо – це спеціально спланована та організована індивідуальна добірка матеріалів і документів, яка демонструє зусилля, динаміку і досягнення учнів у різних сферах [1, с.5]. За допомогою такої форми роботи дитина навчається аналізувати власні інтереси, схильності і співставляти їх із своїми можливостями. Це формує навички самоконтролю і створює ситуацію успіху.

Отже, організація інклюзивного навчання дітей з ООП має свої особливості, які виявляються у створенні інклюзивного освітнього середовища, індивідуальному підході у навчанні дитини з ООП, здійсненні супроводу на всіх етапах навчально-виховної діяльності через індивідуальну програму розвитку дитини, реалізацію індивідуального навчального плану, адаптацію та модифікацію навчання. Важливо зазначити, що ефективність інклюзивного навчання буде лише в тому випадку, коли всі фахівці, що залучені в інклюзивному навчанні будуть здійснювати взаємінформування про результати, успіхи та невдачі дитини з ООП. А також при взаємодії з батьками учня.

#### Список використаних джерел

1. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>. (Дата звернення: 28.04.2020).
2. Таранченко О. М., Найда Ю. М., Колупасва А. А., Софій Н. З. Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-виховного процесу. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Під заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

### РОЛЬ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Савсюк О. В., здобувач вищої освіти*

*Бісовецька Л. А., кандидат філологічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Формування лексичної компетентності учнів початкових класів є складним процесом створення умов для цілеспрямованого збагачення словникового запасу, удосконалення пізнавально-мовленнєвого досвіду учнів. Лексичну компетентність можна розглядати як певний лексичний запас учнів, який можна використати в будь-якій ситуації. Тобто набуття компетентності передбачає не тільки знання лексики, а й вміння користуватися нею. Учні повинні вміти добирати потрібні слова, вислови, прислів'я, приказки, слова з переносним значенням, використовувати художні засоби виразності відповідно до контексту. Формування саме лексичної компетентності стає ключовим завданням навчання на уроках української мови в початковій школі.

Під лексикою розуміється сукупність слів і подібних з ними за функцією об'єднань лексичних одиниць. Останні являють собою слова, стійкі словосполучення або інші одиниці мови, які здатні номінувати предмети, явища, їх ознаки, тому поняття «лексична одиниця» і «слово» є синонімами і в даному контексті взаємозамінними [3, с. 56].

Під лексикографічною культурою розуміється явище, що складається з комплексу компонентів: потреби звертатися до словника для вирішення пізнавальних і комунікативних завдань, вміння вибрати потрібний словник в залежності від конкретних пізнавальних завдань, сприйняття тексту словника і вилучення з нього необхідної інформації про слово.

Ефективне формування в учнів початкових класів лексичної компетентності передбачає відповідне забезпечення цього процесу. Особливий потенціал у формуванні лексичної компетентності учнів початкових класів мають лексикографічні джерела. Для початку висвітлюмо сутність поняття «лексикографічні джерела», а потім розглянемо їх роль у формуванні лексичної компетентності учнів початкових класів.

Лексикографічні джерела – це словники і довідники, які містять опис мовних одиниць, найчастіше слів, що дозволяє отримати відомості про правильне їх використання в мові [1, с. 136]. Говорячи про лексикографічні джерела, ми маємо на увазі, перш за все, словники.

Словник – це текст, що описує значення слів, часто ілюструє вживання їх у контексті й подає вимову. Словники в традиційній книжній формі здебільшого подають слова в алфавітному порядку. Сучасні словники часто містять інформацію про написання, наголошування, етимологію (походження слова), слововживання, синоніми, граматичні особливості, інколи ілюстрації [3, с. 77].

Словники є засобом, який відображає культуру мови народу, вони сприяють її нормалізації. Словники є багатим джерелом її вивчення, зокрема правил написання, вимови, добору слова.

Нинішня початкової школи розроблено 5 видів лінгвістичних словників:

- лексико-фразеологічні (тлумачні, синонімів і антонімів, фразеологічні);
- словотвірні (морфемні, словотвірні, етимологічні);
- граматичні;
- орфографічні;
- серія словників труднощів української мови [4].

Поняття лексикографічні джерела об'єднує енциклопедичні видання довідкового характеру (енциклопедії, енциклопедичні словники й довідники) та лінгвістичні словники. Ті й інші розширюють світогляд людей, сприяють інтелектуальному розвитку й формуванню потреби в самоосвіті.

Лексикографічні джерела мають величезне значення у формуванні мовної лексичної компетенції, оскільки включають усі необхідні відомості про сучасну мову: пояснюють значення слів із точки зору їх уживання, терміни з тієї чи тієї галузі науки, походження і розвиток слів, подають правильний правопис і наголоси, правильну вимову, пояснюють слова і терміни та багато іншого.

Лексикографічні джерела не лише дозволяють краще зрозуміти складні терміни й способи їхнього застосування, тлумачать значення слів, але й дозволяють дотримуватися основних законів логіки, серед яких є закон тотожності. Тобто, знаючи точне визначення поняття класів легко можуть порозумітися з іншою людиною, яка знає значення цього слова. І навпаки, якщо людина не знає семантики конкретного слова, це може призвести до непорозуміння, хибності міркування і висловлювання. Окрім того, лексикографічні джерела відіграють велику роль у систематизації та класифікації словесного багатоманіття сучасної людини.

Як відомо, користуватися лексикографічними джерелами учні починають ще з початкової школи. На цьому етапі навчання на перший план виходить вміння користуватися навчальним словником.

Навчальний словник – це той же тлумачий словник, але з більш цілеспрямованим відбором лексики та іншою організацією матеріалу всередині словникової статті [1, с. 147]. Використання в навчанні словників, що враховують вікові особливості мислення дітей, специфіку сприйняття значення слова, є важливим фактором становлення учнів початкових класів як мовної особистості. Навчальні словники, орієнтовані на початкову школу, є ефективними посібниками при навчанні української мови.

Актуальність лексикографічних джерел зумовлена і тим, що в них відображена мовна система, яка дозволяє організувати роботу не тільки над збагаченням словникового запасу, а й над формуванням понять через роботу зі словом, що важливо для становлення мовної особистості та формування лексичної компетентності.

Одне із завдань мовної підготовки учнів початкових класів – це поповнення словникового (як активного, так і пасивного) запасу. Важливим джерелом поповнення словника школяра є тлумачний словник. Його можливості при формуванні понять, спрямованих на усвідомлення в учнів початкових класів образу людини. У молодшому шкільному віці формуються основи понятійного мислення, тому роботі над значенням слів приділяється особлива увага. Також великі можливості для формування лексичної компетентності школярів закладені у фразеологічному словнику. Взаємозв'язок лексикографічних джерел при поданні мовного матеріалу дуже важливий, він сприяє не тільки становленню, а й поглибленню понять, що формуються у школярів, і розвитку їх мовної особистості.

Таким чином, звернення до лексикографічних джерел відкриває перед учнями багатство людської думки, відображені в мові, сприяють більш глибокому проникненню в систему мовлення, розширюють кругозір, підвищують грамотність і культуру мовлення, загальну освіченість людини. Багатий матеріал словників здатний стимулювати інтерес до предмета «Українська мова», а самі словники можуть стати надійними помічниками учнів, що дають можливість самостійно і свідомо здобувати знання.

Отже, можна зробити висновок про те, що важко переоцінити роль лексикографічних джерел в житті суспільства загалом, в інтелектуальному і мовному розвитку учнів початкових класів зокрема. Здобуття якісної освіти в сучасному інформаційному суспільстві можливе лише за умови звернення учнів початкових класів до словниково-довідкової літератури як джерела знань.

#### Список використаних джерел

1. Кровицька О. Українська лексикографія : теорія і практика. Львів: Інститут українознавства НАНУ, 2005. 147 с.
2. Семенов О. Лексикографічна компетенція як показник мовної культури особистості. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2008. № 2. С. 41–44.
3. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 288 с.
4. Сучасні лексикографічні джерела: словники, довідкова література. Електронна довідкова література. Довідкові медіаресурси. URL: <https://vseosvita.ua/library/tema-sucasni-leksikograficni-dzerela-slovniki-dovidkova-literatura-elektronna-dovidkova-literatura-dovidkovi-mediaresursi-169298.html>

### ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ

*Савчук М.А., здобувачка вищої освіти  
Глінчук Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Збереження здоров'я підрастаючого покоління є важливим завданням стратегічної значущості. У його вирішенні провідна роль належить вихованню культури здоров'я, адже зовнішнє здоров'язбереження не буде достатньо ефективним, якщо для самого індивіда здоров'я не належатиме до пріоритетних цінностей. Саме тому ще з дошкільного віку необхідно формувати у дітей культуру здоров'я як складову загальної культури, що виявляється в усвідомленому ціннісно-емоційному ставленні до власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

На необхідність формування культури здоров'я дітей вказують Закон України «Про дошкільну освіту», Закон України «Про охорону дитинства», Базовий компонент дошкільної освіти в Україні та ін.

Різних складових формування культури здоров'я дітей дошкільного віку торкаються у своїх дослідженнях Т. Андрющенко, О. Богініч, Н. Денисенко, М. Єфіменко, О. Кононко, Н. Левінець, Л. Лохвицька та ін.

Формування культури здоров'я дошкільників є багатограним процесом, на який впливає значна кількість чинників: родина, соціальне оточення, засоби масової інформації тощо. Однак провідна роль належить сім'ї та закладу дошкільної освіти.

На наш погляд, серед розмаїтих шляхів формування культури здоров'я дітей дошкільного віку не можна обминути увагою використання традицій українського народу. Адже ще з давніх-давен українці прагнули зберегти здоров'я та працездатність до самої старості. Тому, вважаємо, що доречним буде ознайомлення дошкільників із наступними народними приказками про здоров'я.

Здоров'я більше варте, як багатство.  
 Без здоров'я нема щастя.  
 Здоров'я – найдорожчий скарб.  
 Веселий сміх - це здоров'я.  
 Доки здоров'я служить, то людина не тужить. .  
 Як нема здоров'я, то й світ немилый.  
 У здоровому тілі здоровий дух.  
 Здоров'я в чистоті міцніє.  
 Весела думка - половина здоров'я.  
 Було б здоров'я, а все інше наживемо.  
 Вартість здоров'я знає лише той, хто його втратив.  
 Здоровий злидар щасливіший за хворого багача.  
 Здоров'я за гроші не купиш.  
 Доки здоров'я служить, то людина не тужить.  
 Люди часто хворіють, бо берегтися не вміють та ін. [1].

Традиційною для українського народу завжди була культура руху. Зокрема, вважалося, що чим більше дитина рухається, тим вона здоровіша. «Як дитина бігає та грається, то їй здоров'я усміхається» – говорить українська народна приказка. Через це наша народна спадщина надзвичайно багата рухливими іграми. І значну їх частину можна використовувати в умовах дошкільного навчального закладу: «Горидуб», «Гуси-лебеді», «Квач», «Кіт і миша», «Ой Василю, товаришу», «Піжмурки», «Подоланочка» та ін. [4].

Під час таких ігор у дітей активізуються фізичні функції, формується спритність, витривалість, а гра «Подоланочка» водночас актуалізує у дітей санітарно-гігієнічні навички: «умий личко...».

Для українців характерним було використання обрядових ігор та розваг під час свят. Тому, наприклад, під час організації виховного заходу «Прихід весни» з дошкільниками можна організувати гру «Кривий танець», яким у багатьох регіонах традиційно розпочинались весняні ігри [3].

Ми погоджуємося з Н. Маковецькою щодо можливості застосування казку процесі фізичного виховання й оздоровлення дошкільників [2], адже казка, як виховний засіб, є характерна для українського народу. Зокрема, вважаємо, що цікавими для дітей будуть руханки, де імітуються рухи казкових героїв за сюжетом казки (*Вовк зазирає крізь вікно до Козенят, Гуси-Лебеді підлітають до Івасика-Телесика, Коза-Дерева погрожує Лисичці і т. п.*).

Також зауважимо, що використання засобів народних традицій у формуванні культури здоров'я дошкільників сприяє етнізації освітнього процесу, вихованню у дітей національної самосвідомості. Тому, на наш погляд, їх слід ширше використовувати в умовах закладу дошкільної освіти.

#### Список використаних джерел

1. Вознюк Л. Народ скаже, як зав'яже. Українські народні приказки / Леся Вознюк : Підручники і посібники. Серія «Зернятка мудрості». – 2017. – 224 с.
2. Маковецька Н. В. *Можливість застосування казкотерапії в процесі фізичного виховання й оздоровлення дошкільників* [Електронний ресурс] / Н. В. Маковецька // Дошкільна освіта. – 2005. – Режим доступу: <http://lips.zp.ua/states/256-120032.html>.
3. Цьось А. В. Українські народні ігри та забави / А. В. Цьось. – Луцьк : Надстир'я, 1994. – 96 с.
4. Яловська О. Українські народні дитячі ігри та розваги. Методичний посібник / Ольга Яловська : Мандрівець. Серія «Бібліотека дошкільника». – 2018. – 263 с.

### ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

Савчук М. А., здобувачка вищої освіти  
 Дичківська І. М., доктор педагогічних наук, професор  
 Рівненський державний гуманітарний університет

В умовах закладу дошкільної освіти проблема морального виховання старших дошкільників набула особливої актуальності, оскільки спостерігається погіршення загального морального стану українського суспільства. Тож головне завдання виховання – забезпечити моральне становлення підростаючого покоління. На цьому наголошується в основних державних документах, що регулюють українську дошкільну освіту: Базовому компоненті дошкільної освіти, Законі «Про дошкільну освіту», чинних програмах: «Скарбниця моралі», «Дитина», «Я у світі» та ін.

Проблема морального виховання дошкільників розглядається у дослідженнях А. Богущ, О. Кисельової, Т. Поніманської та ін. Дослідженням формування моральної компетентності займалися Т. Авдулова, Є. Аксенова, Л. Лохвицька та ін. Вчені наголошують на важливості морального виховання і стверджують що дошкільний вік є найбільш сенситивним періодом для формування у дітей моральної компетентності.

О. Кисельова у своїх дослідженнях визначає моральне виховання як «цілеспрямоване формування моральної свідомості, розвиток моральних почуттів і формування звичок та навичок моральної поведінки людини, що здійснюється шляхом засвоєння національних традицій, багатства духовної культури народу, моральних норм і якостей, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві, узгоджених дій та вчинків людей» [2, с. 117].

Одним з дієвих засобів формування моральної компетентності старших дошкільників як зазначають класики вітчизняної педагогіки (С. Русова, В. Сухомлинський та ін.) і сучасні вчені (А. Богущ, О. Кисельова, О. Монке та ін.) є український фольклор. У народній педагогіці здавна використовували усну народну творчість як один з ефективних засобів формування у дітей дошкільного віку знання моральних норм та дотримання правил

моральної поведінки, розуміння вчинків та поведінки дорослих, збагачення словникового запасу та розвиток творчих сил.

В сучасних умовах закладу дошкільної освіти національна система освіти передбачає широке використання народної педагогіки і культури, усної народної творчості, зокрема фольклору як засобу морально виховання [1].

Фольклор, як складне і синтетичне явище, увібрав у себе елементи різних видів духовної культури. Тому вивченням усної народної творчості займаються не лише фольклористи, а й етнографи, літературознавці, мовознавці, педагоги

Усна народна творчість протягом тисячоліть була чи не єдиним засобом узагальнення життєвого досвіду народу, втіленням народної мудрості, народного світогляду, народних ідеалів. У фольклорі знайшли відображення не лише естетичні й етичні ідеали народу, а й його історія, філософія, психологія, дидактика – тобто все чим жив народ і що хотів передати наступним поколінням [3].

Отже, результати наукових досліджень засвідчують, що український фольклор є не лише безмежним джерелом народної духовності й моралі, а й невід'ємною частиною виховання дітей дошкільного віку; вчені наголошують на використанні усної народної творчості в моральному вихованні дітей і особливого значення це набуває на сучасному етапі.

#### Список використаних джерел

1. Богущ А. М., Монке О. С. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2002. 239 с.
2. Кисельова О. І. Морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». Одеса, 2009. 203 с.
3. Монке О. С. Художня література як засіб морально-духовного виховання дітей дошкільного віку: теоретико-методичний аспект : монографія. Черкаси : Черкас. ЦНП, 2015. 248 с.

### СИНОНІМИ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Русін А.А., здобувач вищої освіти*

*Бісовецька Л.А., кандидат філологічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Одним із головних завдань сучасного суспільства є формування дбайливого ставлення до свого і чужого мовлення, оскільки все життя людини нерозривно пов'язане з мовою. Людина, яка говорить або пише, повинна добре розуміти всі відтінки слова, володіти культурою мовлення.

Робота над лексикою в школі має велике як загальноосвітнє, так і практичне значення. Загальноосвітнє значення лексики полягає в тому, що її вивчення розширює знання учнів про мову, знайомить з однією з одиниць мови – словом, показує існуючі в мові зв'язки між лексикою та іншими рівнями мови: фонетикою, словотвором, морфологією, синтаксисом, стилістикою, формує лексико-семантичний підхід до слова, знайомить зі сферами вживання слів, з основними джерелами поповнення словникового запасу людей, тим самим формуючи правильний погляд на мову як динамічне явище.

Практичне значення лексики полягає в тому, що її вивчення розкриває слово як елемент словникової системи, позитивно впливає на усвідомлення учнями специфіки інших одиниць мови, впливає на оволодіння орфографічними навичками, є базою для збагачення словникового запасу учнів і основою роботи зі стилістики. Вивчення лексики розвиває увагу учнів до значень і вживання слів, виховує у них уміння вибрати потрібне слово для вираження тієї чи іншої думки в своєму мовленні, формує вміння користуватися лінгвістичними словниками.

Робота з синонімами – найбільш важлива галузь словникової роботи. Лексичне багатство мови в значній мірі забезпечується його синонімією. Поняття про предмети, дії, ознаки мають безліч варіантів, відтінків. Чим більше у словнику синонімів, слів що їх позначають, то багатші зображувальні можливості як мови в цілому, так і її носія. Вивчення лексики в освітньо-пізнавальному аспекті забезпечує системний підхід в засвоєнні лексичних понять, дозволяє знайти учнів зі словом як одиницею лексичної системи, зі значенням слова, вивчати граматику на лексичній основі, доводити існуючі взаємозв'язки між лексикою та іншими рівнями мови, а також створює необхідні умови для цілеспрямованого збагачення словникового запасу учнів. Таке вивчення лексики відкриває перед учнями ще один рівень мовної системи.

Енциклопедія «Українська мова» подає таке визначення: Синоніми – слова (переважно однієї частини мови) або їхні окремі значення, а також стійкі словосполучення, афікси, словотвірні типи, граматичні форми, зокрема синтаксичні конструкції, що при повній чи частковій формальній відмінності мають тотожні або майже тотожні значення (з можливими відмінностями в стилістичних і граматичних характеристиках та в сполучуваності). Синонімія найповніше і найвиразніше виявляється в лексиці, що пояснюється індивідуальнішим, конкретнішим характером лексичних значень порівняно з іншими типами мовного значення і, відповідно, їх більшою кількістю та різноманітністю [3, с. 585]. Синоніми, позначаючи одне і теж, як правило, не є словами абсолютно ідентичними як щодо семантики, так і стосовно своїх емоційно-стилістичних властивостей. Вони розрізняються за такими критеріями: 1) деякими відтінками в лексичному значенні; 2) своїм емоційно-експресивним забарвленням; 3) належністю до певного стилю мовлення; 4) своєю живістю; 5) здатністю поєднуватися з іншими словами. Наприклад, *говорити, балакати, розмовляти, точити яси, висловлюватися, голосити, перемовлятися, цвірінкати, шепотіти, вимовляти, розповідати, базкати, казати, бурчати, мовити, теревенити, чесати язика, балачки розводити*.

Яскрава синоніміка сучасної української літературної мови – одне зі свідчень її словникового багатства. Вона дає можливість висловити найтонші відтінки думки, можливість урізноманітнити мовлення, робить мовлення

більш образним, дієвим і виразним. Уміння володіти синонімічними засобами мови проявляється як у правильному виборі з синонімічного ряду відповідного слова, так і в правильному вживанні синонімів у межах контексту.

Засвоєння синонімів, як зазначає М.С.Вашуленко [2, с. 159], не завжди легко дається учням початкових класів. Діти, як правило, легко сприймають і засвоюють твердження, що синоніми – це слова, різні за своїм звуковим складом, але близькі за своїм лексичним (смысловим) значенням. Значно важче учні сприймають твердження, що синоніми не завжди тотожні між собою за значенням, розрізняються значеннєвими відтінками. Багато середніх і навіть сильних школярів часом не можуть упоратись із завданням вибрати в синонімічному ряду той синонім, який за відтінком свого значення є найвлучнішим для певного контексту.

Школярі часом не вміють практично користуватися у власному мовленні навіть тими синонімами, які їм відомі. Це пов'язано не лише з бідністю словника, а й із невмінням уживати синоніми. Останнє пояснюється тим, що учні найчастіше засвоюють тільки одну властивість поняття про синоніми – подібність у значенні, хоча вчителі у процесі вивчення цієї теми не повинні обходити іншу властивість – відмінність між синонімами, обумовлену додатковими відтінками у їх значеннях. У процесі роботи над синонімами вчитель має сформувати в дітей уміння: розрізняти в мовленні близькі за значенням слова; самостійно добирати синоніми; замінювати в тексті те чи інше слово відповідним синонімом; самостійно вживати в готовому тексті дібране синонімічне слово; самостійно вибирати зі свого лексичного запасу найвлучніші і найдоречніші для висловлення власної думки синоніми і використовувати їх під час продукування власного мовлення.

У відборі певного лексичного мінімуму для організації роботи із синонімами, на думку М. С. Вашуленка [1, с. 210], слід керуватися такими відомими в сучасній методиці навчання рідної мови критеріями: 1) частотністю відібраних слів у загальнонавчальній лексиці сучасної української літературної мови; 2) урахуванням словникового запасу молодших школярів; 3) відбором синонімів у межах вивченої теми; 4) наявністю (забезпеченням) синонімів і синонімічних рядів у текстах вправ; 5) доступністю відібраних синонімів і синонімічних рядів для розуміння учнями початкових класів; 6) необхідністю створення бази для роботи над синонімами в середній ланці загальноосвітньої школи».

#### Список використаних джерел

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 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, 2011. 364 с.
3. Українська мова: Енциклопедія. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2000. 752 с.

#### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ДОШКІЛЬНИКА З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ СВОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ

*Середюк А.С., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*

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

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Світогляд дитини – усвідомлена, логічна, продумана система поглядів на світ. Світогляд характеризує соціально-культурну поведінку стосовно зовнішнього світу, яка відсутня у момент народження, і перші роки життя в дитини.

Аналіз літературних джерел показав, що проблема формування світогляду дітей дошкільного віку знаходиться у колі наукових інтересів багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (С. Дерябо, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, В. Мухіна, Д. Мшицький, С. Рубінштейн, А. Толстих, В. Трубачов, В. Ясвін і ін. Ще більшої актуальності здобуває формування світогляду дітей, які мають мовленнєві порушення (Є. Стребелева, Л. Кузнецова, О. Слєпович, Р. Лалаєва, С. Шаховська). Якісна своєрідність емоційного, когнітивного, особистісного розвитку дошкільників із проблемами мовленнєвого розвитку зумовлює труднощі у формуванні їх картини світу. Проблема подолання мовленнєвих вад й виведення їх на рівень оптимально реалізованих вікових можливостей дуже актуальна.

У інклюзивній освіті, зокрема у практиці роботи із дітьми-логопатами, ця проблема майже не розкривається. Так, лише білоруською вченою Ю. Кисляковою [1] ґрунтовно розглянуто способи пізнання навколишнього світу дітьми з важкими порушеннями мовлення, а також здійснено практичні шляхи розв'язання цієї проблеми.

У процесі формування світогляду дітей-логопатів здійснюється робота по збагаченню та активізації словникового запасу дітей, вироблення певної моделі поведінки.

В процесі формування у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку світогляду вирішуються наступні завдання: формування, уточнення і систематизація знань про предмети і явища навколишньої дійсності; збагачення емоційного, соціально-побутового, пізнавального, ігрового досвіду дітей, розвиток соціальної взаємодії [1, с. 25].

Формування світогляду дітей-логопатів відбуваються на заняттях з ознайомлення з навколишнім світом, а тому вони мають бути спрямовані на розширення кругозору, збагачення чуттєвого і практичного досвіду дітей, активізацію розумової діяльності і розвиток мовлення.

Як вважає Г. Колесникова, формування світогляду дітей-логопатів у інклюзивній групі відбувається у різних видах дитячої діяльності, під час режимних моментів, в процесі індивідуальної корекційної роботи, в повсякденному житті [2, с. 311].

О. Кононко [3, с. 162] розглядає період дошкільного дитинства як «етап виникнення та становлення особистості, закладання її ціннісного фундаменту, формування первинних світоглядних уявлень».

Для розвитку мовлення як засобу спілкування з оточуючими на заняттях здійснюється робота з розвитку розуміння мовлення і активізації власне мовленнєвої активності дітей.

Для діагностики рівня сформованості світогляду у дітей шести років, які мають порушення мовленнєвого розвитку нами були використані такі методики: «Нісенітниця», «Сюжетні картинки» (А. Калініної), діагностичне завдання «Визнач емоції людини за ситуацією» (О. Прусакова).

Для успішного формування світогляду дитини з порушенням мовленнєвого розвитку в умовах інклюзивної групи слід враховувати індивідуальний життєвий досвід дошкільників-логопатів під час занять та діяльності у розвивальному просторі інклюзивної групи. Тому формуючи світогляд дитини з мовленнєвими порушеннями, ми враховували особливості її розвитку, визначали свою роль у ній щодо кожного вихованця.

На розвиток світогляду дітей з вадами мовлення впливають всі види дитячої діяльності, але провідне місце, за дослідженнями вчених, належить грі. Саме тому, ми проводили рухливі ігри, які сприяли розвиткові таких умінь: вміння співвідносити свої бажання з життєвою ситуацією; долати життєві перешкоди; налагоджувати взаємодію з дорослими і однолітками, вчитися слідувати соціальним нормам; у своїх вчинках слідувати позитивному прикладу.

Ми притримувалися думки, що рухливі ігри є одним із засобів формування взаємовідносин дорослих з дитиною і дітей між собою. За змістом рухливі ігри лаконічні, виразні і доступні дитині. У них було багато гумору, жартів, змагального запалу, рухи точні і образні, часто супроводжувалися несподіваними веселими моментами, улюбленими дітьми лічилками, потішками, жеребкуванням, які також створювали емоційний настрій і захоплювали самим процесом гри. Багато лічлонок і зачинів давали можливість швидко організувати дітей на гру. Оволодіння правилами в рухливій грі було значним фактором у формуванні світогляду дітей.

Отже, за умови використання спеціально організованих занять та рухливих ігор діти-логопати більш стійко, усвідомлено починають оперувати уявленнями про навколишній світ, логічними зв'язками й відношенням, які існують між об'єктами у житті. Вони набагато краще починають розуміти емоційні прояви і стани людей у різних життєвих ситуаціях, і у них міцно сформовані здатності до вербалізації емоцій.

#### Список використаних джерел

1. Кислякова Ю.Н. Ребенок и общество :способыпознанияокружающего мира детьми с тяжелымнарушениями речи :учебно-методическоепособие для педагоговучрежденийобразования, реализующихобразовательнуюпрограммуспециальногообразования науровнедошкольногообразования. Мозырь :БелыйВетер, 2016. 139 с.
2. Колесникова Г.И. Специальнаяпсихология и педагогика. 2-е издание. Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. 410 с.
3. Кононко О.Л. Теоретичні проблеми формування у дітей шостого-сьомого років життя цілісного світобачення. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук, праць. Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2010. № 14 (I). С. 162-174.

### ІСТОРІЯ УСПІХУ ОСВІТИ В ФІНЛЯНДІЇ: ТРАДИЦІЇ ТА ДОСВІД

*Сементух Анна, здобувач вищої освіти,*

**Колупасва Т. Є. кандидат педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет**

Фінська система освіти отримала визнання в усьому світі. У міжнародній програмі з оцінки освітніх досягнень учнів у країнах-членах Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), відомої як дослідження PISA(Програма міжнародного оцінювання учнів), навиків навчання фінських школярів часто мали високий рейтинг.Складно порівнювати школи різних країн, але завдяки ряду факторів Фінляндія має хороші результати тестів. У Фінляндії ставлення громадян до освіти позитивне і освіта дуже цінується в суспільстві.

Фінська система шкільної освіти була майже повністю перетворена в 1970 роках, коли епоха початкової і середньої школи закінчилася реформою по впровадженню загальноосвітньої школи. Реформа замінила систему початкової та середньої школи на дев'ятирічний загальноосвітній курс, що складався з шести років нижчого рівня і трьох років вищого рівня.«Система загальної середньої шкільної освіти поступово впроваджувалася в Фінляндії, починаючи з 1972 року. Реформа по впровадженню загальної середньої освіти була в той час гарячою темою у суспільстві» [4, с. 27].

Одним із секретів успіху фінської шкільної системи є шкільний обід. У 1948 році був прийнятий закон про шкільне харчування, що зобов'язав муніципалітети забезпечити школи безкоштовними обідами в кожен із шести навчальних днів.У 1950 роках шкільне харчування було дуже схоже на сьогоднішнє.Сьогодні учні отримують безкоштовне харчування в кожен із п'яти навчальних днів.

Оцінки ставили за результатами іспитів і роботи в класі. Єдиним усним іспитом в 1950 роках був іспит зі співу, на якому кожен учень виступав перед класом.В останні роки система оцінювання змінилася з цифрової шкали на літери.Хоча основний принцип шкільної системи вже близько ста років залишається незмінним, вона все ж постійно оновлюється. Великим нововведенням, що буде змінювати фінську систему шкільної освіти в найближчі роки, є нова базова програма навчання. У початковій школі вона діє з осені 2016 року.

В останні роки, крім усього іншого, в школах було введено поглиблене вивчення різних предметів на основі феноменів. Під час уроків учні планують і організують ярмарок подорожей, де вони представляють місця і культури різних країн іншим однокласникам.

Нові методи навчання також впливають на архітектуру та оформлення шкільних приміщень. У міру того як завдання та вміння педагогів трансформуються від збору інформації до вивчення певних навичок, перетворюються і класи. Раніше вчительський стіл стояв між учнями і дошкою, а учні сиділи за партами, виставленими рядами. Сьогодні шкільні класи відкриті і модернізуються. Учитель більше не проводитьуроки з трибуни, а використовує комп'ютери і цифрові технології.

У класах більше немає ні дошок, ні крейди. На столі вчителя в класі встановлена цифрова камера для відображення матеріалів на інтерактивній дошці. Учитель також може показувати відео зі свого комп'ютера. Іноді учні користуються планшетами або нетбуками.

Практикуються навички по вилученню інформації, пов'язаної з презентаціями; такі завдання часто виконують в парах або в групах. Деякі з підручників тепер повністю електронні. У Фінляндії успіх школярів досягається за допомогою ряду базових методів. Наприклад:

- протягом шкільного дня через кожні 45 хвилин навчання учні зазвичай відпочивають 15 хвилин без організованих занять. Згідно з дослідженням, ці часті перерви сприяють підвищенню сприйняття навчальної інформації в класі.
- 90 відсотків фінських загальноосвітніх шкіл беруть участь в ефективній, науково обгрунтованій програмі боротьби з хуліганством і жорстоким поведінням дітей з однолітками. Програма під назвою KiVa розроблена в університеті Турку у Фінляндії.
- 70 відсотків фінських загальноосвітніх шкіл приєдналися до національної ініціативи «Рухомо школа», що сприяє зростанню фізичної активності дітей [2, с. 71].

Багато вчителів не бояться давати учням значну свободу, наприклад, задаючи необмежені за термінами проекти. Виявилось, що така практика не тільки заохочувала творчість, а й сприяла розвитку навичок критичного мислення. Далі, висококваліфіковані вчителі Фінляндії всесвітньо відомі тим, що їм як професіоналам довіряють, і вони користуються значною свободою дії в своїх класах.

У Фінляндії більшість батьків і вчителів вважають, що дітям у ранньому віці потрібно багато часу для гри. Цей підхід підтверджується і дослідженнями: «Як в найближчій, так і в довгостроковій перспективі гра сприяє пізнавальному, соціальному, емоційному, фізичному розвитку», стверджується в резюме американського дослідження ThePowerofPlay («Сила гри») [3, с. 61].

Справді, більшість дітей в Фінляндії йдуть у перший клас тільки в сім років, а до цього проводять більшу частину дня, навчаючись через гру. Гра присутня і в молодшій школі. Структура шкільного дня дає фінським дітям багато можливостей для ігор. У більшості учнів першого і другого класу навчання в школі займає в середньому близько трьох годин у день, з короткими перервами. Крім того, як правило, після закінчення шкільних занять у другій половині дня учні першого і другого класу ходять в групи продовженого дня, де вони, переважно, проводять час у вільних іграх.

Обстановка в школі, в загальному, тиха і невимушена. Оскільки стрес негативно впливає на навчання, атмосфера з низьким рівнем стресу в школі життєво важлива для всіх - і педагогів, і учнів.

Всі школи у Фінляндії державні, за винятком невеликого числа приватних. Це забезпечує широке дотримання високих стандартів навчання. Іншими словами, де б діти в Фінляндії не жили, вони мають доступ до безкоштовних хороших шкіл з кваліфікованими вчителями, грамотно складеним навчальним планом, збалансованим харчуванням і якісними навчальними матеріалами. Освіта в Фінляндії дуже добре влаштована з точки зору як батьків, так і дітей.

Багато батьків, стурбованих величезним навантаженням на дітей в школі, починають замислюватися про доцільність великих обсягів домашніх завдань, які їм доводиться виконувати разом із дітьми, хоча й фінські школярі відмінно справляються, не доставляючи при цьому ніяких незручностей своїм мамам і татам.

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) вважає, що «найдивніше в фінських школах те, що у їхніх учнів менше годин у шкільній програмі, ніж у будь-якої іншої держави - члена ОЕСР».

Новий спосіб навчання і викладання може знизити рейтинг Фінляндії в міжнародній програмі PISA, але фінів це мало цікавить. Найголовніша мета - розвинути у дітей навички, що знадобляться їм у майбутньому.

Дітей більше не вчать виключно в чотирьох стінах, це залежить від того, як школа буде здійснювати навчання. Методика змінюється таким чином, що діти не будуть тихо сидіти на одному місці, кожна дитина зможе сама вибрати, де і як їй вчитися. Вже побудовані нові школи без коридорів. Традиційні закриті класи в майбутньому не обов'язкові. Навчання буде здійснюватися повсюдно.

У Фінляндії на відміну від таких країн, як наприклад, Великобританія і США, не вважають, що є важливі і менш важливі предмети. Всі вони грають однаково важливу роль. Мета полягає в тому, щоб дати молоді широку освіту, а не змушувати їх вчити один предмет.

У Фінляндії, на відміну від інших країн, короткий шкільний навчальний день, тому у дітей є і буде домашнє завдання. «Мета навчання і критерії оцінки визначені навчальним планом. Із учнем розмовляють про цілі, які він хоче перед собою поставити» [1, с. 98]. До цих пір існує проблема, яка полягає в тому, що школяр не завжди знає, чому він отримав саме таку позначку. Якщо йти учневі назустріч і підтримувати його, то мотивація у навчанні зростає.

Учитель завжди несе відповідальність за учнів. Їх об'єднують в групи для досягнення цілей навчальної програми. У перспективі школи будуть формувати ці групи за навчальними інтересами. Деякі учні активно говорять під час навчання, а хтось, навпаки, мовчить. Твердження, що раніше відмінну оцінку отримували тільки завдяки зубрінню навчального матеріалу, схоже на правду. Іноді варто заучувати щось напам'ять, як наприклад, таблицю множення, але в новому навчальному плані особлива увага приділяється таким поняттям, як уміння вчитися, критичне мислення, взаємодія з однокласниками і технічні знання, що стануть у нагоді в майбутньому. Світ змінюється, і школа, і освіта повинні змінюватися разом із ним.

Багато фінських підлітків мріють стати викладачами, тому між вступниками на педагогічний факультет існує жорстка конкуренція. Згідно з новим навчальним планом, учитель стає «помічником», який буде не тільки передавати учням знання, а й направляти, допомагаючи пізнавати світ. Учня постійно оцінюють, направляють і підтримують. На оцінки впливають бали за контрольні роботи, що є частиною навчання, але вони не мають вирішального значення. Вміння можна продемонструвати і за допомогою проектів або усних презентацій. Якщо контрольна робота була виконана невдало, надається можливість виправити оцінку, заодно покращивши свої знання.

Новий навчальний план змусить вчителів змінити свої педагогічні методи. Це вимагає часу. Найбільшою проблемою є зміна ролей. Учитель більше не є єдиним джерелом інформації, а учень не пасивний слухач. «Технічні

навички та програмування будуть викладатися в контексті інших навчальних дисциплін. На допомогу вчителю придуть тьютори, які володіють цифровими технологіями» [5, с. 18].

Таким чином, узагальнюючи тему дослідження, можемо констатувати наступне:

1. Обов'язкова шкільна освіта у Фінляндії починається з 7-річного віку і закінчується в 17 років. Крім того, всі діти мають право на дошкільну підготовку, тривалістю один рік.
2. Навчання, підручники, шкільне приладдя та навчальні матеріали - безкоштовні в основній школі (1-9 класи).
3. Щодня учням пропонують безкоштовне шкільне харчування.
4. У першокласників та другокласників шкільний день триває максимум п'ять годин, у старшокласників - сім годин. Тривалість кожного уроку - 45 хвилин.
5. У Фінляндії немає загальнонаціональних іспитів або тестів.
6. В цілому фінський навчальний рік налічує 190 шкільних днів. Навчальний рік починається в середині серпня і закінчується в кінці травня. Крім літніх канікул, що тривають 10 тижнів, школярі відпочивають восени, на Різдво і зазвичай в лютому.
7. У Фінляндії майже всі підлітки (99,7%) освоюють навчальну програму і закінчують загальноосвітню школу.
8. Викладачі з 1 по 6 класи - магістри педагогіки. Вчителі 7-9 класів мають ступінь магістра з навчальної дисципліни, яку вони викладають, а також є висококваліфікованими фахівцями в сфері освіти.
9. Педагогічні навчальні заклади користуються популярністю, тому туди важко вступити. Наприклад, в 2014 р. до Гельсінського університету було прийнято лише 9% із тих, хто здавав вступний іспит на педагогічний факультет.

#### Список використаних джерел

1. Андрощук Г. О. Національна інноваційна система Фінляндії: формула успіху / Г.О. Андрощук // Наука та інновації. - 2010. - Т. 6. - № 4. - С. 93 – 107.
2. Волинець Л. Принципи освітньої політики Фінляндії щодо забезпечення якості загальної середньої освіти / Л. Волинець // Порівняльно-педагогічні студії. - 2013. - № 1. - С. 69 – 75.
3. Пушкарьова Т. Особливості функціонування і розвитку фінської системи освіти / Т. Пушкарьова // Початкова школа. - 2013. - № 2. - С. 60 – 63.
4. Ткаченко В. В. Історичний досвід реформування освіти у Фінляндії / В.В. Ткаченко, О.Ю. Кирієнко // Реформа освіти в Україні: інформаційно-аналітичне забезпечення: матер.І Міжнародної науково-практич. конф. (Київ 29 лист. 2017 р.). Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики». - 2017. - С. 25 – 29.
5. Хоменко О. В. Особливості формування конкурентоспроможних систем вищої освіти / О.В. Хоменко, М.С. Сандул // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Економічні науки. - 2015. - Вип. 11. - Ч. 4. - С. 16 – 20.

#### ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДОБРОТИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТВОРЧОЇ ГРИ

*Сидельник Б. В., здобувач другого (магістерського) рівня 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*

У низці чинних вітчизняних законодавчих документів, зокрема у законах України «Про освіту» та «Про дошкільну освіту», «Державній національній програмі Освіта (Україна ХХІ століття)», Стратегії розвитку освіти на 2012-2020 рр., Базовому компоненті дошкільної освіти відображено тенденції до модернізації змісту освіти щодо переосмислення моральних орієнтирів, визначення нових виховних цінностей, серед яких провідне значення має доброта.

Проблема формування високоморальної особистості завжди була надзвичайно актуальною. Вагомі наукові звершення у цій сфері належать таким вітчизняним дослідникам, як І. Бех, В. Білоусова, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Котирло, Т. Кравченко, В. Кузь, С. Ладивір, Л. Лохвицька, Т. Поніманська, І. Рогальська та іншим. Зокрема, науковцями наголошено на необхідності якомога раніше розпочинати цілеспрямовану освітню діяльність із формування в дітей почуття доброти.

Ідея добра, стверджує С. Ладивір, має неодмінно стати частиною кожної дитячої душі: тільки тоді вона ввійде в її погляди, думки та переконання. За визначенням О. Кононко, добре ставленням означає вміння цінувати іншу людину, визнавати її здібності та достоїнства, не хехтувати її правом на власну думку, навіть якщо вона відмінна від власної позиції. Як важливі завдання морального виховання Т. Поніманська розглядає розвиток морально-вольових якостей та гуманного ставлення старших дошкільників до навколишнього світу, серед яких особливе значення має доброта як піклування про людей, прихильне та співчутливе ставлення до інших [5].

В абсолютному сенсі добро – це етичне поняття, котре об'єднує все, що має позитивне моральне значення та відповідає вимогам моральності, слугує обмеженню морального від аморального, протистоїть злу. Добро визначається як створення цінностей у світі та залучення до них того, хто довкола. Саме в людині, у її свідомій діяльності та поведінці виявляються джерела добра і зла. У психологічному аспекті феномен «добро» означає все те «хороше, приємне та корисне», а отже цінне, що робиться заради іншого, в конкретних умовах життя та діяльності [3]. Добро – це нормальне і належне ставлення людини до інших людей, до навколишнього світу в цілому. «Добро намагається зробити світ благороднішим, моральнішим, м'якшим, об'єднуючи, а не роз'єднуючи людей» [3, с. 83].

А. Богуш визначає такі прояви добра в поведінці особистості, як «благородство, любов, чуйність, щастя, чутливість, щедрість, радість, добродушність, доброта, великодушність, милосердність, доброзичливість, ніжність,



уважність, співчуття, моральна чистота та співпереживання». У прагненні творити добро іншим виявляється така людська риса, як доброта – поняття не лише моральне, а морально-етичне [1, с. 24].

Морально-ціннісною характеристикою особистості є доброта, що передбачає такі властивості, завдяки яким людина здатна творити добро в моральному сенсі: милосердність, чуйність, привітність, приязність, прихильне ставлення до інших, готовність поступитися заради них власними інтересами та ін. Наявність цих властивостей свідчить про здатність людини робити добро, хоча можливі й відхилення від очікуваного результату: так, не завжди чуйна і безкорислива людина творить добро, не завжди вчинки, які вона вважає добрими, оцінюються іншими як добро (у т. ч. тими, на кого вони спрямовані) [2].

Зважаючи на важливість виховання з раннього віку високоморальної особистості, нами була вибрана тема дослідження на виявлення особливостей формування доброти у дітей дошкільного віку. Нами були описані компоненти, критерії та показники сформованості доброти у старших дошкільників. Було виділено три критерії: когнітивний, емоційно-чуттєвий та діяльнісний. Когнітивний критерій включає такі компоненти: формування доброго ставлення до людей, які поруч, тварин; наявність певних знань, уявлень, суджень стосовно доброти. Показниками когнітивного критерію є розуміння понять «доброта», «добррозичливість», «милосердя», «дружба», «співчуття». Компонентами емоційно-чуттєвого критерію є моральні мотиви; здатність зрозуміти і усвідомити моральні почуття; розвиток певних особистісних якостей, що зумовлюють добре ставлення до інших людей; позитивне ставлення до однолітків; розуміння їх емоційних станів. До показників цього критерію відноситься вираження доброти, чуйності, співчуття, співпереживання до однолітків, дорослих; здатність відчувати і розуміти емоційний стан однолітків і причини, що можуть його викликати. Діяльнісний критерій включає компоненти: здатність проявляти доброту у повсякденному житті; наявність у дитини навичок моральної поведінки, гуманістичного ставлення по відношенню до оточуючих. Показниками діяльнісного критерію є виявлення у ставленні до оточуючих людей, до однолітків уваги, доброти, турботи; надання практичної допомоги і підтримки одноліткам; дотримання моральних норм і правил у повсякденному житті.

Засобом для досягнення поставленої мети ми обрали творчі ігри. Гра – це провідний вид діяльності дитини дошкільного віку. Через гру дитина пізнає навколишній світ, дізнається про соціальні ролі дорослого; під час гри в неї відбувається розвиток фізичних якостей та психічних процесів. Серед численних видів ігор особливу роль відіграють творчі ігри, які можуть виступати як засіб формування у дітей моральних якостей, зокрема доброти.

За Т. І. Поніманською творчі ігри – це ігри, які придумують самі діти, відображаючи у них враження від пізнання навколишнього світу [4]. До них належать сюжетно-рольові, будівельно-конструкційні, театралізовані та режисерські ігри.

Педагогічна цінність творчої гри полягає в тому, що в її процесі, крім взаємин, обумовлених змістом, ролями, правилами, між дітьми виникають реальні стосунки. Адже їм доводиться домовлятися про гру, розподіляти ролі, контролювати виконання правил тощо. У грі дошкільники легше налагоджують контакт між собою, підпорядковують свої дії, поступаються одне одному, оскільки це належить до змісту прийнятих ними ролей. Реальні взаємини є основою організації дитячого товариства, що дає підстави вважати гру формою організації життя і діяльності дошкільнят. Творча гра є школою моралі, оскільки сформовані у ній моральні якості впливають на поведінку дошкільників у повсякденному житті. А засвоєні в процесі спілкування дітей одне з одним, з дорослими моральні норми і правила набувають у грі подальшого закріплення. Моральне виховання у творчій грі обумовлюється її змістом — відображенням у ній реальних подій, пов'язаних з нормами моралі [4, с. 329].

З метою формування у дошкільників доброти ми підібрали різноманітні творчі ігри, які використовували на заняттях і як самостійний вид діяльності. Підібрані нами ігри відповідали педагогічним вимогам, віковим та індивідуальним особливостям дітей старшого дошкільного віку.

Таким чином, наведені теоретичні положення дають нам змогу визначити доброту як найважливішу моральну якість, що передбачає вияв співчуття, співпереживання до оточуючих, безкорисливу допомогу ближньому, здатність відгукватися на чужий біль. Оскільки, моральне виховання є пріоритетним у формуванні особистості дошкільника, а сам період дошкільного дитинства є сенситивним для опанування моральних норм і правил, ми рекомендуємо якомога раніше розпочати роботу по формуванню у дітей доброти. Зокрема, одним із ефективних засобів для досягнення даної мети може стати використання творчих ігор на заняттях та як самостійний вид діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Педагогіка добра у спадщині В. О. Сухомлинського. *Науковий вісник МДУ ім. В. О. Сухомлинського*. Одеса, 2014. Вип. 1.46 (108). 25 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2011. 256 с.
3. Доманюк О. М. Виховання доброзичливого ставлення до однолітків у дітей старшого дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон, 2017. Вип. LXXIX. Т. 2. С. 80–84.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Академвидав, 2008. 456 с.
5. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку: монографія. Рівне, 2006. 352 с.

#### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УЯВЛЕНЬ ПРО ОБ'ЄКТИ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

*Склянчук А. П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Сілкова Е.О., старший викладач кафедри математики та методики її викладання  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Дошкільне дитинство забезпечує загальний розвиток, який слугує фундаментом для набуття спеціальних знань і навичок з різних видів діяльності. Усі новоутворення дошкільного віку є не сумою знань, а певним рівнем пізнавальної активності, самостійності, творчості, ставлення до себе і до інших. Сформовані у цей період якості

визначають загальний характер поведінки дитини, її ставлення до світу, значною мірою є основою її життєдіяльності у майбутньому.

Ознайомлення дітей з об'єктами довкілля відбувається у формі уявлень. Уявлення – чуттєво-наочний образ предмета (явища), який виникає на основі минулого досвіду завдяки відтворенню його в пам'яті або створення уявою [2].

У дошкільному віці закладаються початкові уявлення про навколишню дійсність, суспільні цінності, культуру поведінки. Наукові розвідки провідних вчених в галузі дошкільної освіти України, А. Артемової, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, Т. Поніманської та ін.) свідчать, що в дітей важливо формувати знання про різноманітні предмети та явища, загальноживані способи мисленнєвої діяльності. Учені наголошують на необхідності засвоєння вихованцями не окремих предметних знань, а вміння їх об'єднувати на основі розумових дій.

При ознайомленні дітей з об'єктами педагогіки використовують різноманітні засоби навчання: комплекти наочного дидактичного матеріалу для занять; обладнання для самостійних ігор і занять дітей; методичні посібники для вихователя закладу дошкільної освіти, в яких розкриваються сутність роботи по формуванню у дітей системи уявлень про об'єкти і даються примірні конспекти занять; збірники дидактичних ігор і вправ, які містять практичні розробки для формування уявлень про об'єкти та методичні вказівки щодо їх проведення; цікавий математичний матеріал.

Організація з формування у дітей уявлень про об'єкти здійснюється на заняттях з математики, фізкультури, музики і конструювання, а також образотворчої діяльності. Саме тут здійснюється педагогічне керівництво процесом пізнання. Педагог допомагає дітям засвоїти просторові відношення, зв'язки і формує здатність переносити знання із спеціально організованого дидактичного середовища у природну життєву обстановку.

Експериментально-педагогічну роботу по вивченню стану сформованості системи уявлень про об'єкти у дітей раннього віку ми проводили на базі закладу дошкільної освіти №23 м. Рівне. В ньому брали участь 44 дитини (у подальшому розділених на експериментальну (24 дитини) та контрольну (22 дітей) групи). Групи дітей старшого дошкільного віку були практично однаковими за своїм складом.

Констатувальний етап експерименту мав на меті виявити, чи наявні в індивідуальному життєвому досвіді дітей раннього віку знання про об'єкти довкілля, чи володіють малюки умінням використовувати їх для розв'язання практичних ситуацій.

З цією метою було визначено компоненти, критерії, показники та рівні сформованості системи уявлень про об'єкти. Компоненти, критерії і їх показники:

4. мотиваційний: виявлення у дітей інтересу до об'єктів предметного довкілля (відсутній, ситуативний, стійкий);

5. когнітивний: наявність знань про навколишні об'єкти та розуміння необхідності з ними взаємодіяти (відсутні, пізнання за допомогою запитань, серіація об'єктів за ознаками);

6. дієвий: уміння взаємодіяти та перетворювати систему об'єктів (відсутні, перетворення лише знайомих множин, стійка взаємодія з різноманітними множинами).

На констатувальному етапі експерименту було проведено модифіковані методики: «Словесне орієнтування» та «Практичне орієнтування» К. Плаксіної, а також низку дидактичних ігор та вправ по кожному компоненту.

У результаті виконання завдань модифікованих методик, а також спостереження за діяльністю дітей раннього віку в режимних моментах нами було визначено три рівні сформованості системи уявлень про об'єкти:

7. високий – наявність стійкого інтересу у дітей до об'єктів предметного довкілля, наявність знань про навколишні об'єкти та розуміння необхідності з ними взаємодіяти, зокрема здійснювати серіацію об'єктів за ознаками, стійка взаємодія з різноманітними множинами та уміння перетворювати систему об'єктів (ЕГ – 5 дітей (20,8 %), КГ – 4 дитини (18,1 %));

8. середній – наявність ситуативного інтересу у дітей до об'єктів предметного довкілля, наявність достатнього рівня знань про навколишні об'єкти та пізнання нового за допомогою запитань, взаємодія лише з знайомими множинами та уміння перетворювати об'єкти з системи цих множин (ЕГ – 13 дітей (54,2 %), КГ – 10 дітей (45,5 %));

9. низький – відсутність інтересу у дітей до об'єктів предметного довкілля, знань про навколишні об'єкти, уміння взаємодіяти та перетворювати систему об'єктів (ЕГ – 6 дітей (25 %), КГ – 8 дітей (36,4 %)).

Отже, результати дослідження засвідчують, що ранній вік є важливим періодом, який відіграє визначальну роль у пізнанні дитиною навколишнього світу, зокрема предметного. Формування системи уявлень про об'єкти є важливою складовою розвитку та соціалізації дітей раннього віку. Батьки і педагоги мають організувати системну роботу та здійснювати взаємодію в цьому напрямі.

#### Список використаних джерел

12. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*, 2012. №7. С. 4–19.
13. Булах Т. Формування системи уявлень про об'єкти довкілля у дітей раннього віку. *Збірник тез наукових доповідей студентів. Том I. Педагогічні науки. Бердянськ, 2019* С. 42–44.
14. Щербакова К. Й. Методика формування елементів математики в дошкільників: навч. посіб. Київ: Вид-во Європейського ун-ту, 2011. 262 с.

#### ХУДОЖНЄ СЛОВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ

*Собчук Д. В. здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Горопаха Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Нині стратегічним завданням державної політики є виховання культурно грамотного молодого покоління, формування у дітей з дошкільного віку вмінь і навичок правильної поведінки. Концептуальні положення щодо засвоєння національних та загальнолюдських культурних цінностей дітей визначено в державних документах

(«Базовий компонент дошкільної освіти», Закони України «Про дошкільну освіту», «Про освіту», «Про охорону дитинства», Національна програма «Діти України», тощо).

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначаються норми і положення, що визначають державні вимоги, щодо рівня освіченості, розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку. Щодо культури поведінки дошкільника, освітня лінія «Особистість дитини» визначає формування позитивного образу «Я», особистісної культури поведінки, культурно-гігієнічних навичок. Освітня лінія «Дитина в соціумі» окреслює вироблення у дітей навичок соціально визнаної поведінки, вміння орієнтуватись у світі людських взаємин, готовності співпереживати та співчувати іншим, уміння узгоджувати свої інтереси, бажання, дії з іншими членами суспільства. Зміст освітньої лінії «Дитина у природному довкіллі» передбачає розвивати емоційно-ціннісне та відповідальне екологічне ставлення до природи довкілля. Освітня лінія «Дитина у світі культури» наголошує на формуванні у дошкільників почуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, розвиток творчих здібностей, оволодіння навичками культури споживання. Освітня лінія «Гра дитини» передбачає розвиток у дітей творчих здібностей, самостійності, ініціативності, спонукає до висловлювання власних оцінно-етичних суджень. Освітня лінія «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» визначає сформованість доступних для дитини дошкільного віку уявлень, еталонів, що відображають ознаки, властивості та відношення предметів і об'єктів довколишнього світу, компетентної поведінки в різних життєвих ситуаціях. Освітня лінія «Мовлення дитини» окреслює засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях [1, с. 26]. Кожна освітня лінія Базового компонента дошкільної освіти передбачає цілісність розвитку дитини дошкільного віку.

У дошкільному віці закладаються основи норм моралі, етики, естетики, культури поведінки, виховуються основні риси особистості людини. Дошкільні заклади покликані створити сприятливі умови для оптимального розвитку дитини, отримання знань про людські взаємини, опанування санітарно-гігієнічних навичок, виховати культурно освічену особистість. На думку, Т. Поніманської, в дошкільному віці моральна норма стає реальною спонукою і регулятором поведінки, оскільки моральна поведінка повинна бути природною потребою дитини і викликатися відповідним ставленням до людей [8, с. 124].

Поняття «культура поведінки» визначається як сукупність прийнятих у суспільстві стійких форм щоденної поведінки у побуті, в спілкуванні, в різних видах діяльності [6, с. 96]. Культура поведінки в своїй основі має глибоко соціальне моральне почуття – повагу до людини, до законів людського суспільства. Тому оволодіння людиною особистою культурою поведінки – справа не лише особиста, а й суспільна.

Різні аспекти проблеми формування культури поведінки у дошкільників вивчали у своїх дослідженнях науковці Г. Беленька, Н. Гавриш, Т. Дудкевич, А. Желан, Н. Короткова, Т. Костенецька, М. Коченгіна, Н. Оконенко, Т. Петеріна, М. Пішаєва, Т. Полохович, М. Тофтул, А. Тристан, М. Федорова, Є. Фльоріната ін. Виховання у дітей навичок культури поведінки відіграє пріоритетну роль в формуванні особистості, що проявляється у непохибних діях в побуті та у громадських місцях. З огляду різних наукових підходів можна виокремити такі компоненти культури поведінки дошкільників як етичні (мораль, суспільні норми поведінки, звичаї), гігієнічні (гігієнічні норми, санітарні правила, профілактика захворювань) та естетичні (закони і закономірності естетичної свідомості, споглядання прекрасного у повсякденному житті, природі та мистецтві) [10, с. 128-142].

Навички та звички культурної поведінки не з'являються у людини самі собою, вони формуються протягом тривалого часу. Чим раніше починається їх формування, тим кращий його результат. Детальне дослідження проблеми формування у дошкільнят культури поведінки проведено С. Петеріною, яка запропонувала цілісну систему методів роботи з дітьми різних вікових груп [6, с. 96].

Виховання культури поведінки у дітей дошкільного віку стає неповноцінним без застосування художньої літератури, яка є не лише виховним засобом, а й зразком поведінки у різних життєвих ситуаціях, моделюючи їх у художніх образах. Адже світосприйняття дітей цього віку лише формується, і саме художнє слово виступає важливим засобом цього формування. Н. Короткова вказує на те, що художня література дозволяє емоційно, інтуїтивно охоплювати цілісну картину світу в усій різноманітності зв'язків речей, подій та видів спільної з дорослим і самостійної діяльності дітей (пізнавально-досліджуваний, продуктивний, ігровий) [4, с. 9].

Програма від народження до шести років «Я у світі», надала простір для творчого використання педагогами різних педагогічних технологій, з метою постійного удосконалення умов для успішного розвитку дітей. Удосконалення розвивального освітнього процесу спонукає до пошуку нових нетрадиційних форм роботи [11, с. 7]. У цьому руслі ефективною складовою освітнього процесу автори вбачають художню літературу, яку рекомендують широко застосовувати для виховання моральних якостей, культури поведінки, гігієнічних навичок, естетичних почуттів дітей дошкільного віку. При цьому особливу роль вони відводять фольклору та усній народній творчості (загадки, прислів'я, приказки, гуморески, потішки, забавлянки, народні казки тощо), авторській поезії (вірші, вірші-казки, байки) та авторській прозі (казки, оповідання).

Фольклор є результатом духовної праці багатьох віків, щодо уявлень, почуттів та переживань про морально-етичні, культурно-гігієнічні та естетичні почуття новочасної людини. Як стверджує науковець Т. Полохович: «Використання малих фольклорних форм є дієвим засобом ознайомлення дітей дошкільного віку з морально-етичними, культурно-гігієнічними та естетичними нормами соціуму» [7, с. 148]. Значне місце у всебічному вихованні індивідуума в дошкільному дитинстві відіграє також поезія. Т. Костенецька підкреслює, що вірші є могутніми, дієвими засобами розумового, морального і етичного виховання дошкільників [5, с. 13-27]. Поезія – виступає еталоном не лише художньо-образності висловлювання, а й ефективним виховним засобом особистості, закладає основи її культури поведінки, допомагає бачити красу оточуючого світу. Класики педагогічної науки В. Сухомлинський, К. Ушинський, наголошують, що у вихованні дитини-дошкільника варто використовувати художнє слово і у вигляді прози: казок та оповідань [3, с. 153]. Прозові казки та оповідання як глибоко своєрідні сфери літературного мистецтва – розкривають та підносять те, що є доброго і гарного в людській душі, допомагають сформувати у дитини уявлення про те, що є «добрим» та «злом», «прекрасним» та «потворним», «справжнім» та

«хібним». Ну а книга – це «перший підручник життя», який спонукає дитину до оволодіння не лише умінням читати, а також до співпереживання, переймання та наслідування моральних норм героїв. З книгою як письмовим записником творів художньої літератури варто знайомити дитину ще з дошкільного віку. Адже, як зазначають Н. Гавриш, О. Низковська, любов до книги, начитаність, літературний смак – це показники культурної, загально розвиненої, високоморальної особистості [2, с. 12-13]. А. Тристан, також підкреслює, що зацікавлення дитини дошкільного віку спонукає до самоопанування процесом читання, що є важливим завданням наступності у розвитку дитини дошкільника як майбутнього молодшого школяра [9, с. 16-17].

Думки та положення, висловлені науковцями та педагогами практиками, одноставно підтверджують актуальність дослідження проблеми формування культури поведінки дітей дошкільного віку за допомогою художнього слова. Адже набуття загальнолюдських цінностей є складним та багатоаспектним процесом, що потребує застосування як традиційних так і інноваційних технологій у вихованні майбутнього покоління.

Виховання культури поведінки у дітей дошкільного віку є складним процесом трансформації особистості. Для цього варто використовувати низку традиційних (читання-розглядання, читання-слухання, пояснювально-рецептивний метод, ігровий метод, бесіда, аналіз художнього твору, коментування літературного твору позатекстовими матеріалами, метод інтерпретації твору засобами інших видів мистецтва, метод літературної творчості) та інноваційних (технологія «бібліотерапія», методика «Філософія для дітей» М. Ліпмана, методика «Шість капелюхів» Е. де Бено, метод «Кубування», заняття-уроки «Добра і краси», психотехнології, ігрові технології «Сонечко любові» та «Доброта як сонечко», театралізовані вправи, проєктивні діагностичні вправи тощо) методів та прийомів навчання та виховання дошкільників.

Експериментальну роботу ми будемо у три етапи: констатації, формування, та контролю. Діагностику рівнів сформованості культури поведінки у старших дошкільників здійснювали за допомогою методик «Чарівні слова» та «Веселі історії». Метою констатувального етапу педагогічного експерименту було перевірити рівень знань про культуру поведінки у соціумі в старших дошкільників експериментальної та контрольної групи та умінь дотримуватися правил культури поведінки. Одержані результати засвідчили необхідність розробки спеціальної методики, спрямованої на підвищення рівнів сформованості морально-етичних і культурно-гігієнічних навичок дітей засобом художнього слова. У роботі було використано казки, оповідання, вірші, малі форми фольклору (загадки), зміст яких сприяв кращому усвідомленню малою частиною сутності правил культури поведінки. Це спричинило позитивну динаміку в рівнях сформованості морально-етичних та культурно-гігієнічних навичок дітей старшого дошкільного віку. Це підтверджує актуальність продовження вивчення даної проблеми й поглибленого опрацювання в аспекті застосування художнього слова при формуванні культури поведінки дошкільників.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А. М. Богущ. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Гавриш Н., Низковська О. Формування світогляду дошкільнят засобами художнього слова. *Дошкільне виховання*. 2018. № 2. С. 12-13.
3. Дошкільна лінгводидактика: хрестоматія. Навч. посібн. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Упорядник Богущ А. М. Частина I та II. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2005. 153 с.
4. Короткова Н. Художественная литература в образовательной работе с детьми старшего дошкольного возраста. *Дошкольное воспитание*. 2001. № 8. С. 9.
5. Костенецька Т. Г. Розкажу малютам, як здоровими стати! *Дошкільний навчальний заклад*. 2007. №6. С.13-27.
6. Петерина С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 1986. 96 с.
7. Полухович Т. В. Український дитячий народний фольклор як засіб морально-естетичного виховання дошкільників. Актуальні проблеми дошкільної та корекційної освіти: збірник наукових праць студентів і молодих учених. Випуск 1. Рівне: РДГУ, 2018. 148 с.
8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. Вид 2-ге, допов. Київ: Академвидав, 2013. 124 с.
9. Тристан А. Читаймо разом. *Дошкільне виховання*. 2019. № 5. С. 16-17.
10. Федорова М. А. Виховання культури поведінки у дітей 6-7-го років життя (в умовах навчально-виховного комплексу «школа-дитячий садок»). Морально-етичні засади формування зростаючої особистості: [монографія]/ за ред. проф. М. В. Левківського. Житомир: ЖДУ, 2008. 128-142 с.
11. Я у світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Анішук, Л. В. Артемова [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР. Україна», 2019. 7 с.

### ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Солодка Світлана Миколаївна, здобувачка вищої освіти*

**Черній В. А. кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненський державний гуманітарний університет**

Сучасна освіта характеризується широким впровадженням технологічного підходу. І це є об'єктивним процесом, новим етапом в еволюції освіти, на якому будуть переглянуті підходи до супроводу і забезпечення процесу природного розвитку дитини.

Поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів.

Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти:

- сприятливі умови навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);
- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);

- повноцінний та раціонально організований руховий режим.

Слід зазначити, що впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій пов'язано з використанням медичних (медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих), соціально-адаптованих, екологічних здоров'язберігаючих технологій та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності [1, с. 212].

Сутність здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій постає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища.

Аналіз класифікацій існуючих здоров'язберігаючих технологій дає можливість виокремити такі типи (О. Ващенко):

- здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;
- оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;
- технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти;
- виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини [2].

Ми навели одну з деяких запропонованих науковцями класифікацій здоров'язберігаючих освітніх технологій.

Однак слід зазначити, що поняття «здоров'язберігаюча» можна віднести до будь-якої педагогічної технології, яка в процесі реалізації створює необхідні умови для збереження здоров'я основних суб'єктів освітнього процесу – учнів та вчителів. І саме головне, що будь-яка педагогічна технологія має бути здоров'язберігаючою.

Знання, володіння і застосування здоров'язберігаючих технологій є важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога. Учителі у тісному взаємозв'язку з учнями, батьками, медичними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами та соціальними працівниками, усіма тими, хто зацікавлений у збереженні і зміцненні здоров'я дітей, спроможні створити здоров'язберігаюче освітнє середовище, центром якого буде – Школа сприяння здоров'ю.

Відповідно, серед основних шляхів формування здорового способу життя можна назвати створення відповідного шкільного середовища, використання здоров'язберігаючих і здоров'яформуючих технологій і технік у процесі навчання, освіта в галузі здоров'я. Формування здорового способу життя здійснюється на уроках з «Основ здоров'я», «Фізичної культури», «Природознавства», «Я у світі». Чільне місце у формуванні здорового способу життя посідають здоров'язберігаючі технології під якими розуміють сприятливі умови навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання), оптимальну організацію освітнього процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм) та повноцінний та раціонально організований руховий режим.

#### Список використаних джерел

1. Бойченко Т. Формування в учнів середньої школи системи знань про здоров'я людини. Київ: Наук. думка, 2001. 257 с.
2. Ващенко О. Здоров'язберігаючі технології: сутнісна характеристика. *Здоров'язберігаючі технології у навчальному закладі*. Київ: Шк. світ, 2009. С. 5–12.

### НАВЧАННЯ УЧНІВ ДІЯМ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ ВІЙСЬКОВОГО ХАРАКТЕРУ МЕТОДОМ ДІЛОВОЇ ГРИ

*Солтис А. С, здобувач вищої освіти рівня «магістр» 1-го року навчання  
Глінчук Ю. О., к. пед. н., доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін,  
технологій та цивільної безпеки*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Надзвичайні ситуації характерні своєю непередбачуваністю. Точний час їх виникнення прогнозувати складно, адже обставини можуть змінитися у будь-який момент. Тому важливо бути психологічно готовим до настання надзвичайної ситуації, а також вміти правильно реагувати за її виникнення. Для формування таких вмінь в учнів недостатньо лише провести заняття з вербальним викладом матеріалу – слід ще й відтворити послідовність необхідних дій. Водночас слід ознайомити учнів із місцезонаштуванням захисних споруд.

Для формування відповідних компетентностей в умовах надзвичайних ситуацій в учнів пропонуємо використовувати метод ділової гри.

Дослідники стверджують, що ділова гра – це моделювання реальної дійсності у спеціально створеній проблемній ситуації. Традиційні ділові ігри мають заздалегідь розроблений сценарій, орієнтовані на вирішення типових проблемних ситуацій, покликані навчити учасників гри оптимально розв'язувати створені проблеми

Для організації подібних ігор потрібна ретельна підготовка для моделювання найбільш реалістичної ситуації, що може виникнути[2].

Розглянемо організацію ділової гри з теми «Дії населення в умовах надзвичайної ситуації військового характеру». Учні варто поділити на групи. Важливо визначитися із початковими умовами і надати кожній групі початковий набір предметів, речей (можна не реальні речі, а їх моделі), серед яких мають бути й ті, що при покиданні місця проживання (з метою добратися до укриття, сховища чи залишення зони НС) не варто брати з собою. Гру можна поділити на два етапи або ж організувати дві окремі гри: підготовка (оселі та «екстреної валізки») та поведінка в умовах надзвичайних ситуацій військового характеру.

При підготовці до НС військового характеру слід враховувати те, що у реальному житті існує багато ситуацій, що примушують відкладати таку підготовку на майбутнє. Тому гру варто продумати так, щоб учнів можна було відволікати різними речами, наприклад, на заробіток уявних грошей та можливість купувати за них реальні речі. В цьому випадку гра (або якийсь її етап) повинна закінчитися раніше оголошеного часу, так як НС у житті можуть відбуватися раптово. Також, не варто забороняти використовувати інтернет, у зв'язку з тим, що смартфони стали невід'ємною частиною нашого життя і ми маємо вільний доступ до нього, а підготовка повинна відбуватися при імітації реальних життєвих умов.

При організації другого етапу гри, важливо визначитися з територією. Якщо це є можливим, найкраще завершення цієї гри – добратися до захисної споруди. В таких умовах кожна групу повинен супроводжувати педагог або представник адміністрації школи, щоб спостерігати та запам'ятовувати дії групи для подальшого їх оцінювання та слідкувати за безпекою, здійснюючи, за необхідності, контроль поведінки. Також супроводжуючий може задавати нові умови для групи, тобто повідомляти про зміну ситуації, у відповідь група має коригувати свою стратегію дій, наприклад, прямувати до захисної споруди цивільної оборони або сховища після потрапляння у район обстрілу або у разі раптового обстрілу та відсутності поблизу споруд цивільного захисту, сховища і укриття – лягти на землю головою в сторону, протилежну вибухам[1].

Територію гри не варто обмежувати лише територією закладу освіти, щоб під час обстрілу кожна група прямувала до найближчої захисної споруди. А маршрути для кожної групи варто прокласти різні.

Після закінчення гри, слід продумати нагороду для тих, хто діяв найефективніше в умовах імітованої надзвичайної ситуації. В таких умовах важливим є рівень підготовки до настання НС та прийняття найкращих рішень у кожен несподіваний момент, з огляду на те, що ситуація може раптово змінюватися. Також важливою є швидкість реагування. Тому, на наш погляд, за основу потрібно взяти саме ці критерії.

Організація такої гри дає змогу не лише оцінити знання учнів поведінки в умовах НС військового характеру, але й показати важливість попередньої підготовки до надзвичайних ситуацій та дізнатися про місцезнаходження місцевих захисних споруд цивільної оборони, сховищ та укриттів, так як це необхідно на певному етапі гри. Під час навчання це дає можливість максимально наблизити навчальний процес до практики, враховувати реалії, приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати в учасників гри колективізм та відчуття команди, отримати результати за досить обмежений час. У спеціально створених умовах учень «проробляє» найрізноманітніші життєві ситуації, які дають йому змогу сформувати світогляд [2].

Організація такої ділової гри дозволяє підвищити інтерес учнів до навчання, ефективність навчання та формувати досвід поведінки у надзвичайних ситуаціях, вміння самостійно шукати інформацію, критично мислити та коригувати свої дії в залежності від умов перебування та ситуацій, що можуть мати місце.

#### Список використаних джерел

1. Глінчук Ю. Алгоритми поведінки у разі надзвичайних ситуацій військового характеру / Юлія Глінчук. Рівне: РДГУ, 2015. – 18 с.
2. Кадемія М, Сисоєва О. Інтерактивні засоби навчання / Марія Кадемія, Ольга Сисоєва // Києво-Могилянський гуманітарний журнал. – Київ – 2016.–№9 (76). – С. 3–5.

### ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗАСОБОМ GEOGEBRA ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ "ГЕОМЕТРИЧНІ ПЕРЕТВОРЕННЯ"

*Солтис А. С., здобувач вищої освіти рівня «магістр» 1-го року навчання*

**Генсіцька-Антонюк Н. О., к. пед. н., доцент кафедри математики з методикою викладання  
Рівненський державний гуманітарний університет**

Інформаційні технології стали невід'ємною складовою інформаційного суспільства. Також вони не пройшли повз освітню галузь. Інформаційні технології можуть використовуватися на всіх етапах освітнього процесу: при поясненні нового матеріалу, закріпленні отриманих знань, діагностиці знань та вмінь учнів тощо. Проте серед розмаїття існуючих додатків, зокрема для формування математичних компетентностей учнів з теми «Геометричні перетворення», вчителю важливо підібрати ті, які забезпечать виконання всіх цілей уроку. Одночасно важливим для вчителя є вміння не тільки використовувати готові матеріали, а й створювати власні.

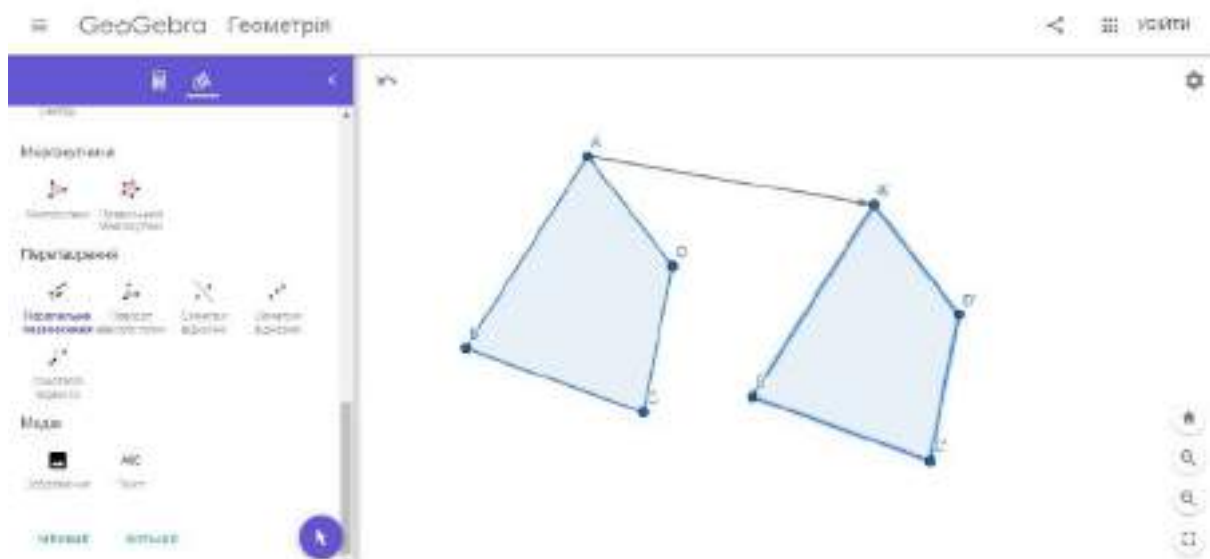


Рис. 1. Геометричне середовище GeoGebra Геометрія: паралельне перенесення на заданий вектор

Для створення наочних прикладів при вивченні теми «Геометричні перетворення» пропонуємо використовувати середовище «GeoGebra – цевільний педагогічний програмний продукт, призначений для вивчення і викладання математики в середніх та вищих навчальних закладах, який поєднує динамічну геометрію, алгебру, математичний аналіз і статистику» [1, с. 102]. Це дозволяє вчителю наочно демонструвати різні за складністю геометричні перетворення та, змінюючи прообраз фігури, демонструвати у реальному часі зміну образу (результату руху чи гомотетії). Даний програмний продукт написаний Маркусом Хохенвартером на мові Java і працює на великій кількості операційних систем. Переведена на 39 мов і в даний час активно розробляється. Повністю підтримує українську мову.



а) б)  
Рис. 2. Геометричне середовище GeoGebra Геометрія: поворот

Структура середовища GeoGebra є простою, не потрібно специфічних знань для керування та побудови, це все можна здійснювати інтуїтивно. Наприклад, щоб побудувати багатокутник, достатньо обрати на палені меню (розташована ліворуч) опцію «Многокутник» (рис. 1) та клацанням лівої кнопки миші по робочій області поставити точки – вершини багатокутника. Для завершення побудови потрібно сполучити останню вершину з початковою.

Для побудови переміщення є підменю «Переміщення» (рис. 1), у якому знаходяться: паралельне перенесення, поворот відносно точки, осьова симетрія, симетрія відносно точки та гомотетія відносно точки. Для здійснення паралельного перенесення необхідно натиснути на відповідну опцію у меню, обрати фігуру (прообраз), який збираємо переносити, натиснути на точку – початок вектора (на рисунку – точка A) та натиснути на точку, що буде кінцем вектора (на рис. 1 була точка E, яка після побудови паралельного перенесення перекрилася точкою A').

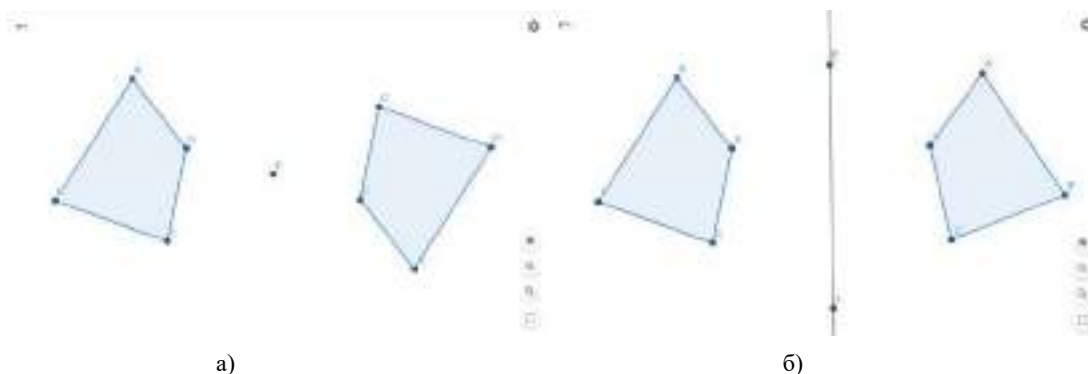


Рис. 3. Геометричне середовище GeoGebra Геометрія: а) симетрія відносно точки: б) симетрія відносно

Для побудови повороту (рис. 2) також обираємо фігуру, яку збираємося повертати, точку відносно якої здійснюємо поворот та вказуємо кут, на який потрібно повернути (рис. 2а), також можна обрати як повертати фігуру – за часовою стрілкою чи проти. Для побудови симетрії відносно точки (рис. 3а), після побудови фігури та точки, відносно якої буде здійснюватися симетрія, обираємо опцію «Симетрія відносно точки», клацаємо по фігурі, після чого робимо клік мишкою на точку, відносно якої будемо здійснювати симетрію. Для побудови ж осьової симетрії(рис. 3б), замість точки, потрібно побудувати пряму, що буде нашою віссю симетрії та виконати аналогічні дії лише обравши замість точки (центру симетрії) пряму (вісь симетрії).

Побудова гомотетії(рис. 4) відрізняється від побудови симетрії відносно точки лише тим, що потрібно задати коефіцієнт гомотетії. Якщо коефіцієнт буде від'ємним, то результат переміщення буде по іншу сторону центру гомотетії(рис. 4а). Якщо коефіцієнт буде додатнім, то результатом переміщення буде фігура, що лежить по ту саму сторону, що і початкова фігура відносно центру гомотетії(рис. 4б). Наприклад, якщо коефіцієнт набуде значення «-1», то отримаємо звичайну симетрію відносно точки, якщо коефіцієнт набуде значення «1», то фігура перейде сама у себе.

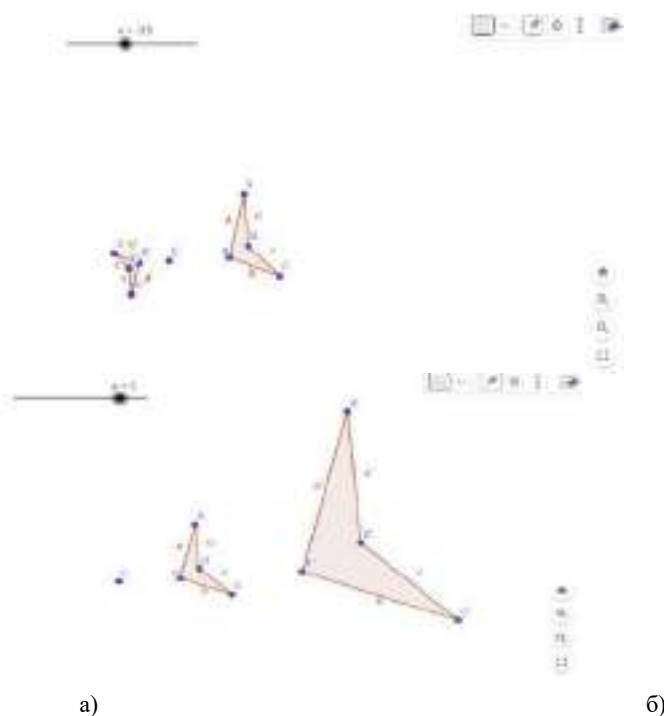


Рис. 4. Геометричне середовище GeoGebraClassic:гомотетія

Для кращого розуміння учнями гомотетіїє можливість створення повзунка,якому можна присвоїти значення коефіцієнту гомотетії та, рухаючи повзунок, наочно продемонструвати рух та зміну розмірів образу фігури залежно від коефіцієнта гомотетії. Те ж саме можна продемонструвати і для повороту на заданий кут. Повзунок можливо додати у версії програми GeoGebraClassic.

Використання подібних програм в освітньому процесі дозволить підвищити інтерес учнів до навчання, ефективність навчання та засвоєння навчального матеріалу учнями.

#### Список використаних джерел

1. Ракута В. М. Система динамічної математики GEOGEBRA як універсальний засіб для вивчення шкільного курсу математики / Ракута Валерій Михайлович // FOSS Lviv 2014, 24-27 квітня 2014 року — Л., 2014 — С. 101-103
2. GeoGebraWiki [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.geogebra.org>



## РОЗВИТОК ПОЯСНЮВАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Сорока Н.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) ім. проф. Т.І. Поніманської  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Важливість формування мовленнєвої культури дітей передшкільного віку, підвищення рівня володіння ними рідною мовою зумовлює актуальність і пріоритетність завдання розвитку зв'язного мовлення, рівень якого досить адекватно відображає, наскільки дитина оволоділа орфоепічними, граматичними, лексичними та стилістичними нормами [1].

Одним із типів мовлення є пояснювальне мовлення або мовлення-пояснення. До кінця дошкільного віку дитина має оволодіти пояснювальним мовленням, зокрема навчитися сприймати, відтворювати й самостійно будувати висловлювання різних типів [5]. Психологи (Виготський Л., Запорожець О., Кузіна Н., Люблінська Г., Поддяков М., Пономарьов Я., Сохін Ф.) розкрили структуру пояснювального мовлення. Так, у роботі Я. Пономарьова [4] зазначається, що мовлення-пояснення має суттєве значення у формуванні внутрішнього плану дій, вирішенні теоретичних завдань, тобто коли дітям доводиться пояснювати, як, яким чином було досягнуто практичний результат, того чи іншого теоретичного завдання. Сам процес пояснення є дуже особливим процесом, адже він суттєво відрізняється від переказу чи розповідання казки або оповідання, від простого опису подій [3].

Метою дослідження було вивчити можливості дітей передшкільного віку в оволодінні пояснювальним мовленням.

На констатувальному етапі експерименту досліджувалися особливості пояснювального мовлення, виявлялися рівні розвитку пояснювального мовлення дітей передшкільного віку. Аналіз пояснювального мовлення дітей здійснювався за такими критеріями зокрема: логічність, самостійність, структурна завершеність, послідовність, наявність узагальнень, різних частин мови. Дітям було запропоновано низку експериментальних завдань (перша серія) та проведено психолого-педагогічне спостереження за ними в ігровій діяльності (друга серія).

На основі аналізу експериментального матеріалу було визначено рівні розвитку пояснювального мовлення дітей: високий, достатній, середній, низький. За результатами цього етапу дослідження більшість дітей знаходилися на середньому та низькому рівнях розвитку пояснювального мовлення.

Формувальний етап дослідження був спрямований на розвиток навичок пояснювального мовлення як важливого функціонально-сміслового типу зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Він складався з кількох серій, кожна з яких передбачала опанування дітьми навичками пояснення у різних видах діяльності при створенні спеціальних умов.

У першій серії експерименту пропонували одній дитині пояснити іншій суть діяльності з подальшим включенням в цю ж діяльність.

Друга серія полягала в поясненні тих чи інших дій дитиною-пояснювачем іншим дітям, без включення в саму діяльність, а лише в процесі спостереження за нею.

Третя серія передбачала пояснення дитиною певного виду діяльності іншим дітям, які, у свою чергу, створювали штучну ситуацію нерозуміння того, що їм пояснюється, що і спонукало пояснювача до знаходження нових, ефективніших методів пояснення.

Для активізації пояснювального мовлення у дітей використовували дидактичні ігри та вправи [2], розв'язання задач на заняттях з математики та створення експериментальних ситуацій під час проведення різних дослідів.

Результати дослідження довели ефективність експериментальної методики пояснювального мовлення дітей передшкільного віку. Мовлення-пояснення дітей стало логічно структурованим, послідовним, самостійним.

### Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ: Видавничий дім «Слово», 2015. 704 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навч. посіб. Вид. 2-ге, допов. Київ: Слово, 2012. 303 с.
3. Гавриш Н.В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: навч. метод. посіб. Київ: Шкільний світ, 2006. 120 с.
4. Калмикова Л.О. Розвиток описового мовлення. Психолінгвістичний аналіз. *Дошкільне виховання*. 2003. №4. С. 19.
5. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: Навч. посіб. Київ: НМУВО, 2003. 299 с.

## ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНОЇ ГРИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Стельмах Ірина Анатоліївна, здобувач вищої освіти*

*Гринькова Надія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Вдосконалення освітнього процесу передбачає пошук нових змісту, форм, методів, організації освітнього процесу. Як зазначено в Концепції фізичної культури і фізичного виховання, впровадження нового змісту, а також нетрадиційних технологій організації педагогічного процесу в контексті фізичного становлення особистості, створюють умови для кращого засвоєння навчального матеріалу з предмету «Фізична культура», а також формуватимуть в учнів бажання поліпшити свої спортивні досягнення.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку нашого суспільства особливе значення має виховання високоморальної, фізично розвиненої особистості, яка здатна до активної життєдіяльності у суспільстві, Зазначене

вище висуває пріоритетні завдання до системи освіти в цілому. Це спонукає до пошуку нових, оптимальних шляхів фізичного виховання школярів на основі дослідження і відродження суспільно-історичного досвіду та культурно-педагогічних надбань українського народу.

Необхідність звернення до виховного досвіду народу та його духовно-моральних принципів проголошено у Декларації про державний суверенітет України, Концепції «Нова українська школа».

В окремих історико-педагогічних дослідженнях В. Антоновича, Г. Ващенко, О. Воропая, М. Грушевського, М. Стельмаховича, Т. Франко, Д. Яворницького досить докладно проаналізовано різні аспекти української народної педагогіки: витоки, педагогічні ідеали, основні ідеї, засоби, принципи, методи, особливості її вияву в сучасних умовах.

Теорія народних традицій, як складової народної педагогіки, відображена в соціально-філософських та педагогічних розробках О. Данильяна, І. Зайченко, А. Кузьминського, С. Мельничук, В. Омеляненко.

На сучасному етапі психологічний аспект проблеми розкрито в працях І. Беха, В. Кутішенка, Р. Найдиффера, В. Мудрика.

Особливості використання гри як народного традиційного методу виховання охарактеризовано в працях В. Кузя, А. Алпанової, Н. Глібової, О. Кузьменкової, А. Могильного, Ю. Руденка, та інших.

Сучасні дослідники М. Булатова, М. Єрмолова, В. Кіндрат, Я. Куликовський, С. Присяжнюк, Я. Щербашин та інші охарактеризували організаційні та методичні аспекти освітнього процесу в контексті фізичного виховання.

Отже, визначена проблема частково представлена в наукових дослідженнях та публікаціях, саме тому констатуємо необхідність висвітлення її теоретичних засадничих положень.

Поняття «гра» є надзвичайно багатограним, і саме через це вона виступає самостійним видом розвиваючої діяльності дітей різного віку, принципом і способом їх життєдіяльності, методом пізнання дитини, методом організації її життя і неігрової діяльності. Зважаючи на таку багатофункціональність даного терміну, доцільно говорити про ігрову діяльність як різновид людської діяльності.

У «Словнику української мови» поняття «гра» пояснюється як дія за значенням «гратися», яка в свою чергу означає проводити час, забавляючись, розважаючись. Отже, з пояснень словника випливає, що такі поняття як «гра», «забава», «розвага» можна вважати синонімами, тобто поняття, що характеризують однаковий вид діяльності [1, с. 18].

Гра, як і будь-яка діяльність проводиться з певною метою, ціллю. Цільова установка і рухова діяльність її учасників визначається сюжетом (фабулою) гри. Сюжет – це задум (тема) та порядок рухових дій, що розкривають цей задум чи тему. Фабула – це стислий зміст рухової діяльності, в якій рухові дії подані у послідовному зв'язку. Відповідно до сюжету гри дитину вводять у певний образ, в певну роль, перебуваючи у якій вона має право виконувати одні рухові дії і не може виконувати інші.

Сюжет розкривається за допомогою правил. Правила – це положення, в яких відображається суть гри, співвідношення всіх її компонентів. Правила уточнюють права і обов'язки гравців, визначають способи ведення гри і облік результатів.

Наголосимо, що результат гри завжди спрямований на перемогу, на виграш. Виграш є постійною складовою структури будь-якої гри, а там де є виграш, де є прагнення перемоги, там є змагання. Отже, в основі гри лежить змагання яке здійснюється відповідно до сюжету гри і обумовлюється її правилами [4, с. 27]. Наявність змагання вимагає від гравців як найкраще виконувати рухові дії, стимулює їх мобілізувати всі свої можливості для досягнення перемоги, для виграшу. В процесі змагання дитина реалізує свою природну потребу в боротьбі, в основі якої лежить інстинкт самозбереження, що характерний для будь-якого організму і саме через це змагання приваблює дитину.

Слід розуміти, що змагання в грі є специфічним, оскільки дозволяє імпровізацію рухових дій для досягнення перемоги. Імпровізація передбачає раптову зміну ситуації, необхідність проявляти гравцям творчу ініціативність рухових дій. Але така імпровізація обмежується правилами гри. Можливість імпровізувати урізноманітнює ігрову діяльність, задовольняє природну потребу дитини творити, потребу в нових враженнях. Імпровізація робить привабливим сам процес гри, а не лише її результат.

Отже, основними компонентами рухової діяльності в грі є сюжет, змагання та імпровізація. Всі вони разом з правилами, які їх обумовлюють і руховими діями, за допомогою яких реалізується, складають зміст гри. Всі ці компоненти присутні в дитячих іграх «День і ніч», «Жотик і мишка».

Рухова діяльність, в якій відсутній один із перелічених компонентів не може вважатись грою. В зв'язку з цим, слід проаналізувати праці українських фахівців з фізичного виховання початку ХХ ст. Зокрема Т. Франко у своїй праці «Історія і теорія руханки» зробив спробу роз'єднати поняття «гра» та «забава». На його думку, різниця між забавами і іграми є та, що «останні трудніші і ходить при них про виграну між тим, як у забаві не виграє ніхто». Таку ж відмінність між іграми та забавами можна спостерігати в працях І. Боберського та О. Суховерської. Отже, на думку дослідників, у змісті забави відсутнім є змагання. Прикладом таких фізичних вправ є «Голочка-ниточка», «Довга лоза» або «Чехарда», а також хороводи. Від інших забав хороводи відрізняються пісенним супроводом рухових дій.

Ігрова діяльність дітей включає в себе різні протиборства, зокрема «Бій півнів», «Бій цапів», різноманітні перетягування. Аналіз показав, що в змісті цих фізичних вправ яскраво виражені змагання та імпровізація і немає сюжету, тобто порядку визначених дій. Тому такі вправи не можна зачислити до ігор, а слід класифікувати як єдиноборства (коли лише два суперника) чи протиборства (коли між собою протидіють групи).

Серед вправ ігрового характеру є й такі, зміст яких включає в себе сюжет і змагання та передбачає сюжет і імпровізацію рухових дій. В них перемагає той, хто краще виконав однакове завдання. До таких вправ слід віднести різноманітні змагання. Це можуть бути поодинокі змагання («Хто далі стрибне», «Хто швидше добіжить»), змагання в парах («Біг тачок», «Триноги»), а також різноманітні естафети [3, с. 194].

Методи виховання – це способи педагогічних дій, за допомогою яких досягається засвоєння знань, умінь і

навичок, а також розвиток пізнавальних і творчих здібностей людини. Прийом є частиною методу, його деталлю, що виявляється в окремих операціях мислення, моментах процесу засвоєння знань, формування вмінь і навичок [2, с. 199].

Таким чином, велику увагу народна педагогіка приділяє методам, які стимулюють виховний процес. До таких методів належать різноманітні ігри – дидактичні, рухливі, драматизовані, а також епізодичні ігрові прийоми [5, с. 37]. Всіх їх об'єднуємо в ігрову групу методів. Ця група методів у народній педагогіці представлена дуже щедро. У цьому нас легко може переконати навіть перелік народних дитячих рухливих ігор і забав: «Гуси-гуси, додому», «Угльога», «У довгої лози», «У джигут», «У зайців», «У ковінки», «У козла», «У крамаря», «У ножа», «У палочки», «У піжмурки», «У сліпака», «У сороки» та інші [4].

Як бачимо, народна педагогіка великого значення надає в вихованні дітей ігровим методам, як викликають у них інтерес до знань, розвивають допитливість і кмітливість, сприяють сенсорному вихованню, вселяють життєвий оптимізм і будять емоційне натхнення. Те, що в звичайній ситуації може бути нудним, тяжким і нецікавим, у гри стає легким і захоплюючим.

Форма виховання є важливим компонентом народної педагогіки. Форми організації виховного процесу в народній педагогіці визначаються її можливостями та умовами функціонування й органічно пов'язані із змістом, принципами й методами. Зокрема, народна педагогіка виділяє такі найпоширеніші форми виховання – самовиховання, наставництво, похід, прогулянка, екскурсія, гурткове заняття. Форми виховання, як і його методи, в народній педагогіці склалися історично і зазнають у своєму розвитку змін.

Народна педагогіка вимагає, щоб батьки, піклуючись про фізичний розвиток дитини, всіляко заохочували її до рухів. Чим більше дитина рухається, тим краще росте і розвивається («Як дитина бігає і грається, то їй здоров'я усміхається»). Коли дитя швидко росте і міцніє, то батьки відзначають: «Росте, як каченя на воді», «Росте, як на дріжджах» [5].

Народна педагогіка знає немало ігор, які сприяють фізичному розвитку дітей: «гуси-лебеді», «піжмурки», «третій зайвий», «мисливці і качки», «квач», «курки», «естафета» та інші. Поставлена мета в них досягається через різноманітні рухи: ходьбу, стрибки, біг, кидання чи перенесення предметів. Рухливі і спортивні ігри виховують силу, спритність, витривалість, відвагу, рішучість, ініціативу, товариську взаємодію, привчають долати психічні й фізичні навантаження, гартують організм, створюють у дітей бадьорий і веселий настрій. Зазначимо, що спортивні поєдинки дуже захоплюють молодь. У них беруть участь не тільки діти, а й дорослі. На Україні рідко які свята обходяться без силових змагань та різних випробувань. Кожний старається змалку навчитися плавати. Там, де є річка, озеро чи ставок, плавати й пірнати повинні вміти всі діти [5].

Діти охоче вчаться стріляти з лука, стрибати в довжину і ширину через різні природні перепони – струмки, рівчачки, спритно лазити по деревах, піднімати тягар, боротися, далеко кидати якийсь предмет, у тому числі й камінчики в річці так, щоб вони підстрибували по водяному плесі, бігти за обручем чи паперовим вітряком, котити дерев'яні коліщата, запускати до хмар паперового змія, монтувати водяний млин.

Якщо батьки дуже зайняті роботою, то спортивні ігри й розваги діти організують самі, без дорослих. Великою радістю для дитини є гра в сніжки, ліплення снігової баби, катання на санках, лижах і ковзанах. У забезпеченні фізичного виховання дітей у сім'ї велику роль відіграють батьки. Саме вони є прикладом для своїх дітей у ставленні до фізичної культури [4].

Таким чином, у фізичному становленні учнів молодшого шкільного віку важливе значення має народна гра, котра враховує особливості віку і, водночас, є дієвим методом стимулювання дитини до фізичного вдосконалення, задовольняє її пізнавальний інтерес та потребу у рухливій діяльності, сприяє загартуванню та вихованню відповідальності, толерантності, чесності тощо.

#### Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Казанжи І. В. Теорія і методика виховної роботи в школі I ступеня: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Слово, 2014. 294 с.
3. Саїнчук М. Ігрове переадресування фізичної культури як гарантія школярам права на гру. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2013. № 4. С. 46-51.
4. Семеренский В. Н. Украинские народные игры. Физическая культура в школе. 2014. №4. С. 25-29.
5. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ: ВМН, 1997. 232 с.

### ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

*Степанюк Олена Олександрівна, здобувачка вищої освіти*

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

В умовах демократизації, духовно та інтелектуального відродження української нації, підвищення культурно-просвітницької діяльності народу, гуманізації та гуманітаризації реформованої освіти, росту національної самосвідомості суспільства зростає проблема духовного збагачення, переосмислення естетичних цінностей особистості.

Відсутність естетичної підготовки майбутніх учителів викликає сьогодні стурбованість. Причини такої ситуації багато в чому пов'язані з деякими недоліками в організації освітньої роботи у закладах вищої освіти. У професійній підготовці переважає недостатньо естетизований підхід до навчання, яке, головним чином, зорієнтоване на здобуття певної кількості знань та вмінь студентів зі «своїєї» спеціальності. Формуванню естетичної культури приділяється недостатньо уваги, зокрема розширення сфери естетичних та мистецьких потреб, впровадження національних елементів у спосіб життя майбутнього вчителя. Тому слід орієнтуватися на підготовку нового

покоління вчителів, підвищення їх загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу до рівня, відповідного їх ролі в суспільстві.

Вивчення проблеми показало необхідність дослідження, спрямованого на формування естетичної культури майбутніх педагогів початкової школи засобами мистецтва. Оскільки незаперечним є факт, що саме вчитель початкової школи може вплинути на здатність дитини естетично сприймати та творити. Мистецтво у різних його проявах: образотворче, музичне, хореографічне, театральне, декоративно-ужиткове - найближче учневі початкової школи, здатне пробудити і частково реалізувати творчий потенціал його особистості. Тому від вчителя початкової школи необхідна якісна методична підготовка в організації естетичного виховання та навчання учнів, зокрема засобами мистецтва, які завжди оточують дитину.

Однак, як показує педагогічна практика, проблема формування естетичної культури майбутніх вчителів початкової школи за допомогою мистецтва потребує досліджень, оскільки їх наукове та практичне значення є незаперечним.

Термін «культура» (від лат. cultura – оброблення, виховання, освіта, розвиток, шанування) - це специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, уявлень в продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і закладів, в духовних цінностях, в сукупності ставлення людей до природи, між собою і до самих себе [7, с.393]. Поняття «культура» пройшло довгий час, з'явившись в європейській суспільній думці лише в другій половині XVIII століття. Спочатку воно являло собою цілеспрямований вплив людини на природу, потім виховання й освіти самої людини, пізніше воно стало показником особистої досконалості людини. Культура зазвичай поділяється на матеріальну та духовну за двома основними видами виробництва – матеріального і духовного. Найбільше цікавить духовна культура людини, а точніше - естетична культура, що є предметом дослідження естетики. Будучи філософською наукою, естетика досліджує два взаємопов'язані кола явищ: сферу естетики, як своєрідного цінного ставлення людини до світу, і сферу художньої діяльності людей.

Естетика – наука про національно, класово, історично зумовлену суть загальнолюдських цінностей, їх створення, сприйняття, оцінку і опанування [1]. Таким чином, природа естетичного і його різноманітність у реальності і мистецтві, принципи естетичного ставлення людини до світу, суть і закономірності мистецтва – такі основні питання естетики. Тільки людина з високим рівнем естетичної культури пізнає світ за найзагальнішими принципами оволодіння світом за законами краси.

Естетична культура – системне утворення, що має складну структуру. «Системоутворюючим елементом естетичної культури являються естетичні відносини і відповідна їм система естетичних цінностей. До структурно-функціональних елементів естетичної культури належать: сукупність функціонуючих в суспільстві художніх цінностей, в яких об'єктивовані естетичні відносини і цінності; професійно-спеціалізована група діячів культури, що забезпечує їх функціонування; технічні засоби виробництва, тиражування і комунікації художніх цінностей; інститути, що знаходяться під контролем суспільства (музеї, театри, бібліотеки, клуби), що забезпечують функціонування естетичної культури й управління нею» [4, с.169].

Вчені, філософи, педагоги та літературознавці погоджуються, що функціональну структуру естетичної культури слід відрізнити від її складу, що створює самостійні сфери естетичної діяльності. Ядром естетичної культури є мистецтво, як діяльність, що породжує художні і об'єктивізує естетичні цінності. Елементами естетичної культури є художня самодіяльність, народне мистецтво, фольклор, архітектура, дизайн, художня література і таке інше. Естетичні принципи, вироблені в дизайні, поширюються на організацію природного середовища, ландшафти якої набувають і самостійну естетичну цінність, через, що створюється логічна естетика.

Естетична культура передбачає звернення мистецтва до інтересів і потреб народу, забезпечення державою умов для вільної художньої творчості кожній людині, для всебічного залучення в різні види естетичної діяльності, перетворення цінностей світової художньої культури в духовний здобуток народу. Естетична культура формується у процесі естетичного виховання, що є складовою частиною виховного процесу і представлене системою заходів, спрямованих на вироблення і вдосконалення у людини здатності естетично сприймати, правильно розуміти, оцінювати і створювати прекрасне та високе у житті і у мистецтві. Саме поняття «естетичне виховання» є багатогранним. Отже, в загальному вигляді визначаючи естетичну культуру, можна погодитись з І. Гончаровим, який розглядає її як систему засобів і продуктів, за допомогою яких людина естетично опановує світ [2].

Таким чином, структуру естетичної культури складає естетична свідомість і естетичні здібності до творчості. Розвинена естетична свідомість особистості включає в себе перш за все розвинену естетичну чутливість (естетичне сприйняття, емоції, переживання, почуття і чуттєва частина естетичного смаку) і естетично розвинений розум, або інтелект (раціональна частина естетичного смаку, естетичний ідеал, естетичні потреби, погляди, переконання).

Досвід педагогів свідчить, що естетичне сприйняття розвивається успішно, коли здійснюється систематичне спілкування з творами мистецтва. В процесі естетичного сприйняття нерідко виникають судження про побачене і почуте. Естетичні судження пов'язані з генетичною оцінкою всього твору, його змісту, втілення в художніх образах. Естетичні судження фіксують в словах те, що являється джерелом і суттю естетичних переживань [3]. На думку багатьох педагогів, існує багато шляхів естетичного виховання, але найефективніший – це мистецтво. Цінність мистецтва у тому і полягає, що воно часто зображає ті сторони дійсності, побачити які людина не має змоги. І хоч у наш час мистецтво залишається однією з найбільш популярних і поширених форм естетичного виховання, суспільство, що дбає про культуру людей, намагається якнайповніше використати для цієї мети різні форми, прагнучи одночасно до різноманітностей методів виховання.

Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи полягає не лише в опануванні ним професійно-необхідними знаннями, уміннями і навичками, які передбачені навчальними планами і програмами, у ході здійснення навчального процесу чи під час проходження педагогічної практики. На професійно-рольових настановах, нормах і очікуваннях студентів позначаються і інші чинники, які нерідко є прихованими і через це некеруванними. Соціально-професійний досвід засвоюється майбутнім педагогом не лише через логіку науки і зміст

відповідної навчальної дисципліни, завдяки тієї професійно-науковій інформації, яка повідомляється викладачами закладу вищої освіти на лекціях чи семінарських заняттях, або в процесі самостійної навчальної роботи.

Так, майбутній вчитель набуває своєї професійної ідентичності, збагачує і коригує (нерідко підсвідомо) власне уявлення про модель педагогічної діяльності і через відображення професійних дій і вчинків, поведінки викладачів у перебігу дидактико-педагогічної взаємодії з ними: стиль педагогічного спілкування викладача, манери його професійної поведінки, прояв особистісних і професійних якостей тощо. Все це може впливати на розширення когнітивної основи соціально-професійного аспекту «Образу-Я», коригуючи і трансформуючи уявлення студента про себе як майбутнього педагога [6]. Через це керівництво процесом професійної підготовки майбутнього вчителя має зважати і на повсякденне включення спостереження студента за реалізацією викладачами закладу вищої освіти певної моделі професійної поведінки, яке відбувається під час взаємин із ними.

Все вищезначене вимагає створення нової цілісної системи навчання і, в першу чергу, виховання особистості сучасного фахівця початкової ланки освіти, що включає в себе: упровадження розвивального навчання; особистісного впливу викладача на студента під час педагогічного спілкування; культурного впливу на студента в процесі педагогічного спілкування; культурного впливу на життєдіяльність колективу закладу освіти, зокрема студентської групи; формувального впливу на соціальну активність студентів, залучення їх до студентського самоврядування; формувального впливу культурно-виховного процесу на студента тощо.

Мистецтво й майстерність самого педагога допомагають йому у тому, щоб уміти бачити себе в образі вихованця, важливо наскільки органічно зливаються в ньому викладач і вихователь. Стосунки в системі «студент-викладач» є тим підґрунтям, де вперше розгортається особистісне самоствердження майбутнього фахівця, розвивається його самосвідомість, засвоюється модель професійної діяльності. Притягальною силою образотворчого, музичного, хореографічного, театального, декоративно-ужиткового мистецтва для майбутніх педагогів початкової школи є різноманітність і «практичність» багатьох його видів та жанрів. Все це свідчить про те, що мистецтво відіграє досить вагому роль у художньо-естетичному вихованні молодого покоління, слугує однією з перших сходинок у пізнанні ними естетичних закономірностей навколишнього світу.

Тому майбутньому вчителю початкових класів важливо мати достатній рівень естетичної культури, що є основою його готовності використовувати цінності естетичного народного побуту, твори народної творчості для повного розкриття індивідуальності, неповторності людської особистості

На наш погляд, засоби мистецтва не існують самі по собі, але вони тісно співпрацюють, щоб створити досконалий витвір мистецтва. У той же час, кожне середовище мистецтва не має такої виховної сили, як їх єдність. Ось чому створення естетичної культури індивіда відбувається не під впливом окремих засобів, а через мистецтво в цілому. Мистецтво є більш ефективним у формуванні естетичної культури особистості майбутнього вчителя початкової школи у тісній взаємодії та інтеграції.

#### Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Гончаров И.Ф. Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников. Москва: Просвещение, 1978. 120 с.
3. Естетичний досвід вчителя: Теорія і практика. Монографія /Науковий ред. В.Г. Бугенко. Херсон, 1997. 214 с.
4. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя. Київ: ЦВП, 2005. 282с.
5. Руденко Л.А. Естетичне виховання засобами слова. *Початкова школа*. 1996. №3. С. 25 – 28.
6. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. Київ: Освіта, 2002. 270 с.
7. Философский энциклопедический словарь /Гл. редакция: Л.Ильичёв, П.Федосеев, С.Ковалёв, В.Панов. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

#### КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Стратюк Оксана Петрівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр» педагогічного факультету  
Стельмашук Жанна Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

У Концепції «Нова українська школа» (2016) наголошено на необхідності виховання самостійності як морально-вольової якості особистості.

Самостійність – вольова якість особистості, що полягає у вмінні за власною ініціативою ставити перед собою цілі, без сторонньої допомоги знаходити шляхи їх досягнення та виконувати прийняті рішення» [3, с. 424].

Білоруський соціолог та психолог І. Кон констатував, що самостійність безпосередньо пов'язана із такими психічними явищами, як самоконтроль, здатність до самоствердження, здатність підтримувати стабільність власного «Я», вміння регулювати власні емоційні реакції та поведінку, емоційну стійкість та здатність чинити опір зовнішньому тиску, здатність приймати відповідальність за результати своєї життєдіяльності на себе [2, с. 268].

У праці Л. Божович інтеграційна сутність самостійності розглядається в єдності двох її сторін: внутрішньої і зовнішньої.

Внутрішню сторону самостійності складають її психологічні компоненти: *потребнісно-мотиваційний*, що представляє собою систему домінуючих потреб і мотивів самовдосконалення молодших школярів у навчальній діяльності; *змістовно-операційний*, який визначає сформованість в учнів знань, умінь, навичок, способів здійснення навчальної діяльності; *емоційно-вольовий*, який зумовлює стійкість застосування учнем навчальної діяльності для самовдосконалення [1, с. 365].

Зовнішня сторона названих компонентів змістовно проявляється як в провідному виді діяльності (навчальній), так і в інших видах (ігровій, трудовій) діяльності школяра.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури самостійність у нашому дослідженні ми тлумачимо як інтегральну морально-вольову якість особистості, яка характеризується певною сукупністю знань, умінь і навичок, відповідальним ставленням як до процесу, так і результату діяльності, вмінням самостійно мислити, ставити мету,

визначати методи і прийоми її досягнення, орієнтуватися в новій ситуації, здатність діяти свідомо у будь-яких умовах, приймати нетрадиційні рішення; незалежність, рішучість, ініціативність, свобода від зовнішніх впливів, примусів, можливість існувати без сторонньої допомоги або підтримки.

Здійснений науковий пошук дав змогу виокремити критерії діагностики рівнів її сформованості та їх показники.

1. Емоційно-мотиваційний – характеризує ставлення, інтерес, вибірковість до предмета дії; рівень емоційного інтелекту; переважаючі мотиви та потреби під час самостійної діяльності. *Цей критерій характеризує ставлення до самостійності як морально вольової якості особистості, до самостійної діяльності; сформованість потреби у ній, систему знань, інтересів, переконань, вольових зусиль, спрямованості на самостійну практичну і пізнавальну діяльність; задоволеність від вияву самостійності.*

2. Когнітивний – соціально-моральні знання і переконання про місце людини в природі і суспільстві, знання, необхідні для організації і виконання конкретних видів практичної діяльності, для включення у систему стосунків і оволодіння вміннями, навичками і способами поведінки; обсяг та глибина сформованості знань та умінь, необхідних для постановки мети, планування та здійснення самостійної діяльності. *Показниками сформованості когнітивного критерію є ступінь сформованості знань, уявлень про самостійність, їх глибина, комплексність; усвідомлення ролі самостійності як якості особистості.*

3. Особистісно-діяльнісний – складають вміння приймати обґрунтовані рішення, раціонально визначати напрями, способи і засоби їх здійснення, працювати у певному темпі; звички діяти і чинити, спираючись на власну позицію. Відтак, *особистісно-діяльнісний критерій* ми характеризували за допомогою таких *показників*: вміння визначати мету діяльності та розуміти завдання; вміння обирати шляхи і засоби розв'язання завдань; здійснювати накреслене і доводити справу до кінця; вміння контролювати, оцінювати і передбачати результати своєї праці і поведінки; ступінь вияву самостійності при виконанні завдань (повний контроль зі сторони дорослого, частковий контроль, самоконтроль); сформованість якостей, необхідних для вияву самостійності (рішучість, ініціативність, організованість, відповідальність); вміння застосовувати знання, вміння та накопичений досвід діяльності і поведінки.

Отже, визначені критерії та показники самостійності у дітей молодшого шкільного віку є основою для проведення діагностичних зрізів з метою оцінювання результативності процесу виховання самостійності, а також підбору ефективних форм, методів та прийомів її виховання.

#### Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 464 с.
2. Кон И. С. Психология самостоятельности. *Педагогика здоровья*. 1992. №3. С. 268–274.
3. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 1096 с.

### МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПОКАЗНИКОВИХ ТА ЛОГАРИФМІЧНИХ РІВНЯНЬ І НЕРІВНОСТЕЙ

*Стрибулевич Д.П., здобувач вищої освіти*

*Павелків О.М., кандидат педагогічних наук, професор*

*Рівненський державний гуманітарний університет.*

У сучасному світі формування математичної компетентності є надзвичайно важливим для підготовки молодих людей до життя. Збільшення кількості проблем і ситуацій, із якими молодь стикається щодня, зокрема й у професійних контекстах, потребує певного рівня розуміння математики, здатності до математичного обґрунтування й використання математичних інструментів, щоб надалі ці проблеми можна було цілковито усвідомити й розв'язати.

Вивчення логарифмічних та показникових рівнянь та нерівностей є однією з основних змістових ліній шкільного курсу алгебри і початків аналізу, яка має розгалужену систему внутрішньо-предметних зв'язків з іншими лініями курсу та досить широко використовується при вивченні інших дисциплін. Тому традиційно логарифмічні рівняння та нерівності представлені в завданнях зовнішнього незалежного оцінювання з математики. Проаналізувавши звіти Українського центру оцінювання якості освіти, результати виконання цих завдань в останні роки погіршилися, що вимагає пошуку шляхів удосконалення методики вивчення логарифмічних та показникових рівнянь та нерівностей.

Над вивченням показникових і логарифмічних функції працювали такі вчені: Архімед, І. Бюргі, Дж. Непер, А. Брігс, А. Влакк, В. Оутред, Р. Декарт, І. Ньютон, Лейбніц, Й. Бернуллі, Л. Ейлер та інші. Для осмислення цілісності формування прийомів навчальної діяльності учнів з розв'язування рівнянь та нерівностей важливими є результати психологічних та педагогічних досліджень, досліджень методистів, пов'язаних з аналізом навчальної діяльності. Аналіз дидактичних особливостей формування знань і умінь учнів, пов'язаних із розв'язуванням логарифмічних рівнянь та нерівностей, спирається на дослідження дидактичних закономірностей організації особистісно орієнтованого навчання (праці Ю.К. Бабанського, М.А. Данилова, Л.В. Занкова, І.Я. Лернера, В.І. Лозової, В.О. Оніщука, В.В. Серікова, М.Н. Скаткіна, А.В. Хуторського, З.І. Слєпкань та ін.).

Мета дослідження - систематизувати відомості про показникову та логарифмічну функції, розкрити роль і місце вивчення показникових та логарифмічних рівнянь, нерівностей та їх систем в шкільному курсі алгебри старшої школи та ознайомитися з методикою їх викладання.

Згідно чинної навчальної програми в курсі алгебри (профільний рівень) показникові й логарифмічні рівняння та нерівності розглядаються при вивченні розділу «Показникова та логарифмічна функція» в 11 класі. Навчальною програмою передбачено опрацювання учнями таких тем: Степінь із дійсним показником. Показникова функція. Логарифми та їх властивості. Логарифмічна функція. Показникові та логарифмічні рівняння і нерівності та їх системи, зокрема з параметрами. Похідні показникової та логарифмічної функцій.

Після її вивчення учень (учениця) формулює означення показникової і логарифмічної функцій та їх властивості, формулює означення логарифма та властивості логарифмів, будує графіки показникових і

логарифмічних функцій, перетворює вирази, які містять логарифми, знаходить похідні показникових, логарифмічних, степеневих функцій і застосовує їх до дослідження цих класів функцій, розв'язує показникові та логарифмічні рівняння і нерівності та їх системи, зокрема з параметрами, застосовує показникову та логарифмічну функції до розв'язування прикладних задач. [1].

Засвоєння учнями нових знань при вивченні розділу базується на раніше вивченому матеріалі про степені й корені, розв'язанні системи алгебраїчних рівнянь і нерівностей, тощо. Бажано, щоб актуальні питання раніше вивченого матеріалу ґрунтовно систематизувалися за рахунок часу, виділеного на узагальнююче повторення. При плануванні узагальнюючого повторювання це слід урахувати, і до повтореного матеріалу без потреби можна не повертатися.

Функція, задана формулою  $y = a^x$ , де  $a > 0, a \neq 1$  називається показниковою функцією. Рівняння називають показниковим, якщо його невідомі входять лише до показників степенів. Існує багато видів показникових рівнянь і різних підходів до їх розв'язування. Основними способами розв'язування показникових рівнянь є метод зведення обох частин рівняння до степенів з однаковими основами, логарифмування рівняння, метод уведення нової змінної, розклад рівняння на множники, розв'язування однорідних рівнянь та функціонально-графічний метод. Нерівності, де хоча б одна з функцій показникова, називаються показниковими нерівностями. Розв'язування найпростіших показникових нерівностей базується на використанні властивостей монотонності показникової функції. [2, с.18,26]

Логарифмічна функція - це функція виду  $y = \log_a x$ , де  $x > 0$ ,  $a > 0$ ,  $a \neq 1$ . Логарифмічним рівнянням називається рівняння, яке містить невідому величину під знаком логарифма або в основі логарифма (або те і друге одночасно). При розв'язуванні логарифмічних рівнянь використовують означення логарифма та його властивості, дії логарифмування та потенціювання, логарифмічні тотожності тощо. Нерівності, де хоча б одна з функцій логарифмічна, називаються логарифмічними нерівностями. Розв'язання логарифмічних нерівностей потребує значних знань з багатьох розділів алгебри. Потрібно вміти свідомо користуватися означенням логарифма, логарифмуванням та потенціюванням і, що дуже важливо, пам'ятати про те, що властивості логарифмічної функції різні при основах, менших або більших одиниці. Суттєвим при розв'язуванні таких нерівностей є обмеженість області визначення логарифмічної функції. [2, с.18,26]

У процесі розв'язування показникових і логарифмічних рівнянь та їх систем корисно систематизувати знання учнів про рівносильність рівнянь і систем, виділити операції, які можуть порушувати рівносильність. Слід звернути увагу на причини виникнення сторонніх коренів при розв'язуванні рівнянь і в зв'язку з цим на необхідність перевірки знайдених розв'язків, а також на причини втрати коренів. [3, с.31, 62]

Навчання математики у сучасній старшій школі вимагає впровадження в навчальний процес потужного мотиваційного арсеналу методів та засобів навчання, тому під час опрацювання даних тем доречно використовувати різноманітні технології, які сприяли б кращому вивченню і засвоєнню відповідного матеріалу. Перш за все це сучасні ІКТ навчання, застосування яких суттєво впливає на якість освіти та інтелектуальний розвиток учнів. Залучення комп'ютерних технологій (LearningApps, GeoGebra, математичний пакет Maple, Google Документи та тести, тощо) дасть можливість не тільки зекономити час, а й підвищить вмотивованість старшокласників.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Теоретичне і практичне значення роботи полягає в тому, що матеріали можна використовувати як у звичайних класах так і у класах фізико-математичного спрямування з метою підвищення успішності класу, вдосконалення умінь і навичок школярів. Інформація є корисною для старшокласників як при вивченні даної теми, так і при підготовці до складання ними ЗНО. Подальші пошуки у напрямі дослідження цієї проблеми можуть бути пов'язані зі складанням та розв'язуванням математичних, фізичних, економічних задач прикладного характеру, котрі стосуються різноманітних сфер життя, що в свою чергу матиме позитивний вплив на теоретичні та практичні знання, уміння та навички учнів старшої школи.

#### Список використаних джерел

1. Математика. Навчальна програма для 10-11 класів для загальноосвітніх навчальних закладів (профільний рівень). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/309/30993/41.pdf>.
2. Мерзляк А. Г. Алгебра і початки аналізу: початок вивчення на поглиб. рівні з 8 кл.: проф. рівень : підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / А.Г. Мерзляк, Д.А. Номіровський, В. Б. Полонський та ін. — Х.: Гімназія, 2019. — 304 с. : іл.
3. Слєпкань З.І. Методика навчання математики: Підручник. – 2-ге вид., допов. і переробл. / З.І.Слєпкань. – К.: Вища школа, 2006. – 582 с: іл.

### ФОРМУВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗНАТЬ ПРО БІОТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ БІЛОГІЇ ТА В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

*Сусь А.Є., здобувач вищої освіти*

*Грицай Н.Б., доктор педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

**Актуальність теми.** Рівень компетентності випускників школи, який обмежується теоретичними знаннями класичної біології і володінням елементарних біологічних методів не відповідає розвитку природничих наук в сучасному світі. На сьогодні перед школою виникла проблема реалізації ідеї концепції профільного навчання, що вимагає врахування інтересів і нахилів учнів та надає можливість вибору власної траєкторії навчання. Проаналізувавши актуальність вакансій на ринку праці, ми можемо сміливо говорити, про те, що популярною та високооплачуваною є професія біотехнолога. Це спонукає до розгляду необхідності вивчення цього напрямку біології у шкільній програмі. Адже вирішення поставленого завдання дає змогу учням 10–11 класів цілеспрямовано готуватися до вступу до закладів вищої освіти за біологічними та медичними спеціальностями, переконатися в правильності вибору майбутньої професії.

Проаналізувавши навчальні програми «Біологія і екологія» (О. М. Топузов, Т. М. Засекіна, Н. Ю. Матяш) встановлено, що на вивчення досліджуваної нами теми у закладах загальної середньої освіти рівня стандарту виділено орієнтовно 15 годин (тема «Застосування результатів біологічних досліджень у медицині, селекції та біотехнології»), а на профільному рівні – 20 годин (тема «Селекція та біотехнологія») [1].

Тема «Біотехнологія» розглядається в основних комплектах шкільних підручників авторів Р. В. Шаламова, М. С. Каліберда, Г. А. Носова, К. М. Задорожного, О. М. Утевської, Д. В. Леонтєва та інших. Аналіз змісту цих підручників щодо навчального матеріалу з питань біотехнології, дає підстави зробити висновок про те, що далеко не всі передбачають розгляд останньої, а якщо і розглядають, то в неповному обсязі.

Отже, звертаючи увагу на швидкий розвиток застосування біотехнології у світі, ця тема є однією з найактуальніших у сучасному освітньому процесі.

**Метою даного дослідження є** розкриття потенціалу формування знань з біотехнології в старшокласників.

Біотехнологія – це комплекс фундаментальних і прикладних наук, технічних засобів, спрямованих на одержання і використання клітин мікроорганізмів, тварин і рослин, а також продуктів їх життєдіяльності: ферментів, амінокислот, вітамінів, антибіотиків та ін. Біотехнологія, яка охоплює промислову мікробіологію, ґрунтується на використанні знань і методів біохімії, мікробіології, генетики і хімічної технології, що дає змогу отримувати користь у технологічних процесах із властивостей мікроорганізмів та клітинних культур [2].

Сучасним школярам необхідні знання біотехнології. Знання – це ознайомлення, обізнаність із розуміння когось або чогось, наприклад, фактів, інформації, описів або навичок. Знання отримуються через досвід або освіту шляхом спостереження, дослідження чи навчання. Це фундаментальне поняття, яке не має однозначного тлумачення. У різних науках та академічних дисциплінах, які розглядають цей феномен (зокрема, у філософії, епістемології, психології, когнітивних науках, антропології, соціології), є власні тлумачення [3].

Методика формування структури знань – це дидактично обґрунтований освітній процес, який спирається на застосування сукупності відповідних методів, в ході якого учні опановують систему понять, категорій, явищ, що характеризують певний навчальний матеріал [4].

Основою формування структури знань у нашому дослідженні є комплексний підхід, який охоплює:

- розроблення таксономічної моделі структури знань учнів (таксономічна складова);
- використання принципів і методів педагогічної кваліметрії, що дають змогу скласти навчально-методичні матеріали, враховуючи досвід провідних фахівців – вчителів, викладачів і т. д. (експертна складова).

Відповідно до класифікації В. Орлова, методи, що забезпечують формування знань, поділяються на кілька груп.

1. Методи формування знань на основі перцептивної інформації, що надається різними об'єктами і сприймається окремими органами (через зір, слух, смак, нюх, дотик та ін.) або одночасно різними аналізаторами, а також самостійно засвоюється учнями з відповідних джерел такої інформації. Перцептивні методи забезпечують чуттєве пізнання сенсорних властивостей об'єктів (форми, розміру, кольору, смаку, запаху, консистенції і ін.). До них відносяться, наприклад, показ викладачем предметів, що вивчаються, процесів, явищ або їх зображень для візуальної проби; створення акустичного явища; демонстрування предмета, речовини для різнобійної проби; розглядання об'єкта, навчально-сенсорне спостереження; сенсорний інформаційно-пошуковий метод та ін.

2. Вербальні (словесні) методи, наприклад: розповідь викладача, письмовий опис, усний виклад з одночасними записами на класній дошці; слухання або читання аудиторією або одночасні слухання і читання тексту; інформаційно-пошуковий словесний метод. Методи цієї групи застосовуються на уроках, практичних заняттях, семінарах, під час проведення консультацій і т. п.

3. Комбіновані методи, що формують знання на основі перцептивно-логічної інформації, наприклад: демонстрування викладачем об'єктів, що супроводжується усними поясненнями; наочне пояснення; показ навчального фільму; навчальне спостереження, здійснюване студентами; постановка експерименту; експериментальний інформаційно-пошуковий метод. Ці методи використовуються під час лабораторних занять, на факультативних заняттях, у самостійній роботі [4].

Отже, щоб сформулювати правильне подання матеріалу, використовуємо усі методи формування знань на уроці.

У системі сучасної шкільної освіти в предметі «біологія» вивчаються розділи, які відіграють важливу роль у формуванні знань про біотехнології: молекулярна генетика, молекулярна біологія та біохімія.

Молекулярна генетика – це галузь біології, що вивчає молекулярні основи спадковості й мінливості живих організмів і вірусів. Найголовнішими досягненнями молекулярної генетики, що застосовуються в біотехнології, є закономірності організації та збереження генетичного матеріалу (хімічна природа гена, штучний синтез гена, механізми реплікації й репарації ДНК) [5].

Молекулярна біологія – галузь біології, що вивчає біологічні процеси на рівні біополімерів – нуклеїнових кислот і білків та їх надмолекулярних структур. Для біотехнології фундаментальне значення мають такі досягнення, як встановлення механізмів реалізації генетичної інформації, біосинтезу білків, мембранного транспортування, ферментного каталізу, а також вивчення регуляторних механізмів цих процесів [5].

Біохімія – наука про хімічний склад і хімічні процеси, що відбуваються в клітинах живих організмів. На ґрунті її фундаментальних досліджень створюються біотехнології для медицини, сільського господарства, промисловості [5].

На жаль, названі теми дуже стисло та коротко описані у підручниках, тому з метою розширення уявлень школярів про біотехнологію, необхідно вивчити інтеграцію елективного курсу з цієї теми у стандартну програму біології для старшокласників.

Елективний курс – елемент навчального плану, який відіграє важливу роль в системі профільного навчання у старших класах. На відміну від факультативних курсів, що є нині в школі, елективні курси – обов'язкові для



старшокласників. Метою вивчення таких курсів є орієнтація на індивідуалізацію навчання і соціалізацію учнів, на підготовку до усвідомленого і відповідального вибору сфери майбутньої професійної діяльності [6].

Зміст курсу дає змогу учням розширити знання про історію виникнення біотехнології, її завдання і методи, визначити положення серед інших біологічних наук. Учні матимуть можливість познайомитись з незвичайними можливостями біотехнології в медицині, сільському господарстві, застосуванні біологічних процесів у виробництві. Використання різноманітних методів формування знань та форм навчально-виховного процесу, лабораторних робіт, екскурсій допомагає пов'язати досліджуваний курс з життям [6].

Робота учнів з додатковою літературою, підготовка і захист рефератів, лабораторні роботи, екскурсії сприяють їх саморозвитку, самоосвіті, самовизначенню. Курс інтегрований, стосується питань, що знаходяться на перетині біології з іншими науками, передусім із медициною, генетикою, клітинною інженерією.

У ході опанування біотехнології учні старшої школи повинні навчитися знаходити потрібний матеріал, систематизувати додаткову інформацію під час підготовки до уроків-семінірів та під час написання реферату.

Виховні завдання курсу:

- стимулювати учнів до самостійної праці та до колективної діяльності;
- формувати дбайливе ставлення до природи;
- організувати комфортне, емоційно-насичене освітнє середовище в колективі.

Розвивальні завдання курсу:

- розвивати креативні здібності учнів;
- розвивати особистісні якості: охайне, працьовитість, відповідальне ставлення до себе і природи;
- розвивати комунікативні здібності [7].

**Висновки.** Формування основних завдань біологічної освіти досягається у процесі вивчення біологічних наук у старших класах школи, функцією якої є формування у випускників ключових компетентностей, яких потребує сучасне життя та свідомого вибору майбутньої професії. Для повного формування та розвитку біологічних знань старшокласників необхідно доповнювати стандартні програми вивчення біології в школі, введення елективних курсів біологічних наук. З нашого прикладу помітно, що існує необхідність поширення та розвитку вивчення біотехнології у старших класах середньої школи, тому що знання з біотехнології необхідні на сучасному етапі розвитку сільськогосподарського виробництва, фармацевтичної харчової та хімічної промисловості, медицини, екології. Цей новий науковий напрям поєднує можливості біології і техніки. Формування знань у старшокласників з такого спецкурсу ґрунтується на попередніх знаннях учнів з різних розділів біології.

#### Список використаних джерел

1. Біологія і екологія: Нові навчальні програми для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту, профільний рівень); Методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. 112 с.
2. Біотехнологія: навчальний посібник / О. І. Юлевич, С. І. Ковтуна, М. І. Гиль; за ред. М. І. Гиль. Миколаїв: МДАУ, 2012. 476 с.
3. Клепко С. Ф. Наукова робота і управління знаннями: навчальний посібник. Полтава: ПОППО, 2005. 201 с.
4. Снигирева Т. А., Гришанова И. А. Методика формирования структуры знаний обучаемых. *Образование и наука*. 2015. №10 С. 108–120.
5. Соболев В. І. Біологія і екологія (рівень стандарту: підруч. для 11 кл. закл. заг. серед. освіти. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2019. 256 с.
6. Болгова И. В. Практические технологии в школе. *Биология*. 2008. № 13. С. 29–33.
7. Никишова Е. А. Основы биотехнологии: 10–11 классы: учебное пособие. Москва: Вентана-Граф, 2012.

#### ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*Терещук Анастасія Ігорівна, здобувач вищої освіти*

*Сяська І.О., кандидат пед. наук., доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Складна екологічна ситуація в світі спонукає цивілізоване людство до пошуку нових форм, методів та технологій екологічної освіти молоді з метою запобігання споживацького ставлення до природних ресурсів. Одним із важливих аспектів перебудови роботи національної школи є підвищення ефективності екологічного навчання і виховання учнівської молоді. Екологічне виховання - це велика і важлива педагогічна проблема: вона має велике значення для виховання патріотизму і гуманізму, формування національного світогляду. Коли людство опинилось перед екологічною катастрофою, ми з великим запізненням усвідомили, що являємося частиною єдиного організму природи і цілком залежимо від неї, а тому деградація природи означає нашу власну деградацію, а загибель її була б нашою загибеллю. Природа є і об'єкт, і засіб, і сутність діяльності. І тому, як зазначає А.С. Волкова, наших дітей потрібно виховувати поза віковою споживацькою традицією, у зовсім іншому, співчутливому і шанобливому, відношенні до природи, у розумінні того, що природа - джерело всього нашого життя - духовного, матеріального і фізичного [1].

Під екологічною компетентністю розуміємо оволодіння науковими знаннями про взаємозв'язки у системі «природа – людина – суспільство»; розуміння сучасних проблем навколишнього середовища, усвідомлення відповідальності про стан довкілля на глобальному, регіональному та локальному рівнях; вміння приймати відповідальні рішення щодо екологічних проблем, оволодіння нормами екологічно доцільної поведінки і діяльності у довкіллі та розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості у ставленні до природи [4, с. 255].

На наш погляд екологічна компетентність старшокласника характеризується як системна властивість його особистості, що об'єднує ціннісно-мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти й забезпечує як самоцінне ставлення до світу природи, так і практичну готовність до природоохоронних дій у повсякденному житті та майбутній професійній діяльності.

Компонентна характеристика екологічної компетентності старшокласників у процесі навчання містить наступні складові:

1. Мотиваційно ціннісний компонент. Екологічна (екоцентрична) спрямованість, екологічні настанови (особистісно-емоційне, моральне ставлення до об'єктів природи як до екологічних цінностей), мотиви підвищення власної екологічної вихованості у майбутній професійній діяльності (мотивація взаємодії, інтенсивність суб'єктивного ставлення до природи).

2. Когнітивний компонент. Екологічна ерудиція, екологічна компетентність, здатність до осмислення екологічних знань, вимог, норм, ідеалів, наслідків порушення цих норм і правил із духовно-моральних позицій.

3. Діяльнісний компонент. Готовність до непрагматичної (морально-практичної) взаємодії з об'єктами природи, освоєння необхідних для цього технологій (умінь і навичок); готовність до природоохоронних дій, самостійність у визначенні та організації екологічно активної поведінки у повсякденному житті та майбутній професійній діяльності.

Становлення екологічної компетентності старшокласників передбачає необхідність формування в учнів екологічної складової наукової картини світу. Відповідно до сучасних наукових уявлень про системність світу природа являє собою ієрархічно побудовану систему, кожен елемент якої забезпечує зв'язки з системою вищого рівня і щоб сформувати в свідомості учнів наукове світобачення, потрібні систематизовані цілісні знання. З цього приводу О.О.Колонькова зазначає, що цілісними можна вважати знання, що адекватно відображають системність реального об'єкта живої природи та характеризуються такими показниками якості повноцінно засвоєних знань, як системність, повнота і узагальненість щодо кожної його суттєвої характеристики [2].

Тож організація цілеспрямованого формування екологічних знань та екологічної компетентності в учнів під час засвоєння змісту навчальних дисциплін не тільки є запорукою підвищення теоретичного рівня природничої освіти і закладання основ теоретичного мислення, а й сприяє розумінню школярами екологічної складової наукової картини світу, що дає змогу скласти цілісні уявлення та знання про атрибут живого – системність та ієрархічність організації.

На формування і розвиток екологічної компетентності та екологічної складової наукової картини світу учнів при вивченні всіх шкільних дисциплін впливають три взаємопов'язані складові: екологічні знання, екологічні переконання, екологічна діяльність [3].

Розглянемо їх детальніше. Перша складова – накопичення екологічних знань — передбачає: дослідження учнями досвіду природоохоронної роботи (анкети, інтерв'ю, бесіди, випуск екологічних газет); оволодіння знаннями про екологічну ситуацію в Україні (уроки у доквіллі, екскурсії, відеофільми); ознайомлення з інформацією про охорону рослин та тварин (екопрогулянки, екопоходи по околицях, зустрічі з екологами).

Друга складова – становлення екологічних переконань. Через диспути, обговорення, дискусії, конференції, утвердження власної позиції у класі, за допомогою конкретних справ, пов'язаних з екологією, формується переконання в тому, що до природи треба ставитися відповідально, берегти все живе; розв'язувати екологічні проблеми можна тільки спільними зусиллями, на основі знань законів природи.

Третя складова — екологічна діяльність, яка включає: природоохоронну діяльність (догляд за кімнатними рослинами, клумбами біля школи, конкретна трудова діяльність під час екодесантів — розчищення парків, скверів мікрорайону); екологічна розвідка околиць, уроки в доквіллі, прокладання та оформлення екологічних стежок; розповіді про природу рідного краю; проведення бесід з молодшими школярами про те, що конкретно і як треба охороняти в природі; складання пам'яток, екологічних анкет, газет, інформаційних листівок; ведення екологічного щоденника; ігрові форми діяльності: конкурси, турніри, конкурси-аукціони (на знання якої-небудь теми, пов'язаної з природою); наукові проекти з охорони навколишнього середовища; турнір знавців природи; конкурс розповідей про рослини, тварини; вікторини, ігри-екскурсії.

Існує безпосередній зв'язок екологічної складової наукової картини світу учнів з їх екологічною компетентністю, який здійснюється на основі засвоєння ними цілісних екологічних знань, пов'язаних із застосуванням загальних закономірностей природи, законів доквілля під час вивчення всіх навчальних дисциплін і сприяє вихованню громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної компетентності, свідомості і культури на основі нових критеріїв оцінювання взаємовідносин людського суспільства й природи.

#### Список використаних джерел

1. Волкова А.С. *Форми організації екологічної освіти і виховання. Екологічне виховання школярів.* Київ, 1985. №3. С. 12-46.

2. Колонькова О.О. *Формування екологічної компетентності старшокласників засобами дистанційної освіти. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць.* Кам'янець-Подільський, 2007. Вип. 10. Т.1. С.379–387.

3. Кучер Л.А. *Розвиток життєвих компетентностей на уроках біології: на основі використання дослідницьких технологій.* Тернопіль – Харків: «Ранок», 2010. 160с.

4. Сяська І. Сутність екологічної компетентності та особливості її формування у майбутнього учителя природничих дисциплін. *Інноватика у вихованні.* Вип. 8. С.251–259.

### РОЛЬ РЕКЛАМНИХ РОЛИКІВ СОЦІАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ У ВИХОВАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Ткачук Оксана Миколаївна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»  
Гринькова Надія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

На сучасному етапі розвитку українського суспільства роль морально-етичного виховання дітей молодшого шкільного віку у є дуже важливою. У концепції «Нова українська школа» (НУШ) передбачено виховання на загальнолюдських цінностях та патріотизмі. Дітей необхідно привчати до відповідальності; поваги до гідності, прав,

свобод, законних інтересів людини, екологічної культури, доброти, милосердя, толерантності, терпимості, шанобливого ставлення до сім'ї [4]. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій молодими педагогами в освітньому процесі сьогодні також є однією із вимог НУШ. Ми розглянемо доречність і ефективність використання соціальних рекламних роликів у вихованні школярів, соціальну рекламу, як один із методів впливу сучасного вчителя на учнів, дослідимо її роль у вихованні учнів початкової школи.

Особливо актуальним це питання стало сьогодні, коли з'явилась потреба у якісному дистанційному навчанні на період національного карантину, а ЗМІ та комп'ютерні технології доступні кожному. Актуальність означеної проблеми полягає також в тому, що виховний процес має бути невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтуватися на загальнолюдські цінності, які пропагуються у соціальних рекламних роликах.

Аналіз відповідної літератури засвідчив, що різноманітні сторони реклами були об'єктами уваги багатьох вчених, насамперед: Б. Грушиної, Ю. Борисової, Н. Худенко, Г. Кессон. Проблему використання реклами у вихованні дітей та молоді досліджували В. Володів, А. Лебедева, Н. Богомолова. Значний внесок у визначення ролі соціальної реклами належить Т. Астаховій, В. Іванову.

Насамперед розглянемо зміст терміну «соціальна реклама». У Європі та США для позначення такого типу реклами використовують терміни *public service advertising* або *public service announcement (PSA)*, тобто реклама, що «служить» громадськості. Тому рекламу, що висвітлює суспільні проблеми називають соціальною. Зазвичай тематичне навантаження такого виду реклами – це охорона здоров'я, соціальний захист населення, захист прав людини, охорона навколишнього середовища, профілактика правопорушень, безпека населення. Основною метою соціальної реклами є зміна ставлення суспільства до соціально значимих проблем. Таким чином за допомогою соціальної реклами можна формувати нові соціальні цінності. Формування соціальних цінностей – це одне із головних завдань педагогів початкової школи, адже саме в молодшому шкільному віці формується світогляд людини, закладаються базові життєві орієнтири.

Соціальна реклама у демократичній країні та в громадянському суспільстві підвищує престиж держави і сприяє збереженню креативних форм у рекламному просторі. Соціальна реклама також спонукає громадськість до вирішення суспільно важливих проблем, вона базується на прикладах високої моралі та людяності. Вона сприяє вирішенню суспільних проблем, соціальній підтримці населення, підвищує рівень культури та моральності суспільства, а також сприяє побудові громадянського суспільства.

Проаналізувавши популярні в Україні соціальні ролики, ми зробили висновок, що вони здійснюють психологічний вплив на школяра. За допомогою вдало підбраного відеоряду та звукових ефектів, повідомлення проникає у свідомість реципієнта і надовго відкладається у його пам'яті. Яскравим прикладом є прийом, який ми називаємо «самостійним осмисленням». Режисер повільно підводить глядача до вигідної йому думки таким чином, що глядач вважатиме, що це зробив він сам. Така інформація запам'ятовується краще і має більші наслідки для школяра. За таким же принципом часто працюють вчителі Нової української школи, коли викладають навчальний матеріал. Рекламодавці регулярно вдаються до технологій гіпногічного впливу, сугестії, наслідування, переконання, стереотипізації, соціально-психологічних установок, нейро-лінгвістичного програмування, і навіть звертаються до методів психоаналізу, коли аналізують аудиторію. Це надто сильні технології впливу, тому, обираючи рекламний ролик для заняття, педагогу варто його детально проаналізувати.

Найпоширенішою методикою дослідження реклами є *Copy testing* (аналіз ефективності реклами), запропонований Лекенлі та Веддінгом [3]. Він стверджує, що в рекламних технологіях втілюється два основні положення: суть реклами має бути привабливою на підсвідомому рівні; привабливість реклами повинна засновуватись на трьох інстинктах (голод, самозбереження, сексуальність). За допомогою ретельного аналізу ми визначили, що більшість рекламних роликів соціального характеру апелюють до інстинкту самозбереження (ролики про шкоду паління, алкоголю, наркотиків, про захист від СНІДу, про насильство в сім'ї тощо). Молодий педагог має враховувати цей аспект, оскільки здоров'я дитини є однією з найбільших цінностей. Заняття фізичною культурою – це лише невелика частина на шляху до виховання здорової дитини. Важливішим є заохочення до здорового способу життя за межами школи. Соціальна реклама і тут прийде на допомогу педагогу. Чимало соціальних роликів екологічного спрямування апелює до можливого голоду. Стимулювати виникнення страхів у дітей дітей не можна, тому змістове навантаження соціальних роликів екологічного характеру варто обирати педагогу з обережністю, беручи до уваги вік глядачів.

У концепції З. Фрейда йдеться про комплекс неповноцінності, до якого також часто апелюють рекламодавці. Протягом життя кожна людина у чомусь розчарується. Розчарування трансформуються в травми, через які виникає комплекс неповноцінності. Він часто викликає зворотню реакцію – людині хочеться привернути до себе увагу, здаватися кращою, багатшою. Вона прагне наслідувати людей, які все це вже мають. Саме тому думка відомих зірок, політиків, спортсменів має великий вплив на реципієнта. Яскравим прикладом є соціальна реклама, яку створили журналісти каналу «1+1» у 2014 році. Відомі суспільні діячі говорили про любов до України. Це викликало хвилю патріотизму. Ми знаємо наскільки важливо виховувати патріотичний дух змалку. В дорослому віці це зробити набагато складніше. Тому, вважаємо перегляд патріотичних рекламних роликів соціального характеру доречними на заняттях у школі. До соціальної реклами часто залучають знаменитостей, які мають авторитет. Це робиться для привернення уваги аудиторії [5]. Діти та молодь часто мають кумирів, на яких рівняються, чію модель поведінки намагаються наслідувати. Побачити у соціальному ролику того, чия думка є авторитетною для дитини, є дуже вагомим чинником, що посилює вплив ідеї, яка пропагується, на дитячу свідомість.

Ми дійшли до висновку, що головна мета застосування психотехнологій в рекламі – переконати інших в прийнятті рішень і поглядів без надання самоочевидних чи логічних основ для цього. Не має значення чи існують ці основи. Ми зробили фреймовий та семіотичний аналізи п'яти рекламних роликів соціального спрямування, які стали свідченням цього впливу. Ми з'ясували, що протягом тривалого часу соціальна реклама поступово змінює реципієнтів, їх уявлення про світ і соціальну реальність. Звідси випливає, що частота перегляду певного соціального ролику впливає на його сприйняття та інтерпретацію реципієнтом. З моменту оголошення АТО соціальних роликів

патріотичного характеру суттєво збільшало на телеекранах, частота їх повторення зростає. Згідно із теорією культивування, це допоможе направити реципієнтів із різними соціальними статусами у єдине патріотичне русло, згуртувати та об'єднати їх.

Також із початку АТО в Україні на телеекранах та у мережі Інтернет значно зростає кількість соціальних рекламних роликів, основними темами яких є патріотизм та єднання нації. Такі ролики транслюються у прайм-тайм, а отже не можуть бути не поміченими реципієнтом. Це явище вплинуло на загальні суспільні настрої, оскільки з його появою збільшилася кількість волонтерів та добровольців, що захищають територію держави. Виховання патріотизму є одним із основних завдань Нової української школи.

«Виховання в молодого покоління патріотичних почуттів, небайдужість, співчуття до ближніх, а головне бажання й віра у можливість створити в Україні вільне, активне й здорове суспільство – ось головна ціль й мета соціальної реклами та запорака існування незалежної, сильної та здорової нації» [1]. Об'єднані спільною метою, школа та соціальна реклама, мають співпрацювати, щоб досягти більшого результату у вихованні та формуванні моральних цінностей здобувачів освіти початкової школи.

Соціальна реклама в Україні тільки починає розвиватися. За словами Івана Голоти, вона становить менше 1% від рекламного ринку України [6]. В Україні, зважаючи на заохочення законодавства в останні роки, обсяг соціальної реклами починає зростати, оскільки із 2007 року кількість трансляцій соціальних роликів у прайм тайм збільшилась. У 2014 відбувся ще один стрибок. У зв'язку із нестабільною політичною ситуацією та напруженим станом громадян, телеканал «1+1» починає транслювати серію соціальних роликів «Україна єдина» та «Ми за мир». Це явище спровоковане надзвичайною ситуацією. Ми вважаємо, що такого роду соціальна реклама сприяє підтримці населення держави, заохочує до єдності, національної ідентичності. Вона також підвищує рівень культури та моральності суспільства і є передумовою побудови громадянського суспільства, членами якого у майбутньому стануть діти.

Узагальнимо описане вище: соціальна реклама – інформація, що розповсюджується для того, щоб принести суспільну користь. У такій рекламі популяризуються загальнолюдські цінності, які є необхідними для виховання підростаючого покоління. Оскільки аудіо візуалізація та залучення відомих людей має більший вплив на запам'ятовування інформації, ми вважаємо, що педагогам варто використовувати такий наочний метод як відео ролики соціального характеру для виховання школярів. Наразі обсяги патріотичних відео роликів соціального спрямування активно зростають. Це є ознакою усвідомлення національної ідентичності та переходу до громадянського суспільства. Ми вважаємо, що необхідно долучати дітей до процесу формування громадянського суспільства, оскільки наше майбутнє – це наші діти.

Соціальна реклама, на нашу думку, є важливою в освітньому процесі, оскільки допомагає вчителю втілити виховний аспект, є новим та незвичним методом для педагогів, чинить психологічний вплив на свідомість учнів. «Виховання в молодого покоління патріотичних почуттів, небайдужість, співчуття до ближніх, а головне бажання й віра у можливість створити в Україні вільне, активне й здорове суспільство – ось головна ціль й мета соціальної реклами та запорака існування незалежної, сильної та здорової нації» [1, с. 18]. Об'єднані спільною метою, школа та соціальна реклама, мають співпрацювати, щоб досягти більшого результату у вихованні та формуванні моральних цінностей здобувачів освіти початкової школи.

#### Список використаних джерел:

1. Анісімова О. О. Соціальна реклама – феномен українського інформаційного простору. Збірник наукових праць студентів. Київ, № 3, Том I, 2013. С.15-18.
2. Бугрим В. Падчірка українського суспільства, або... Наукові записки ХПУ. Харків, № 2. 2010. С.56-59.
3. Миронов Ю.Б., Крамар Р.М. Основи рекламної діяльності. Київ: Вища школа, 2012. 160 с.
4. Мірошнікова А. Пять принципів виховання. Освіторія. Київ. 2017. № 32. С.67.
5. Хомський Н. Гуманітарний імперіалізм: Нова доктрина імперського права. Commons журнал соціальної критики. 18 липня, 2011. С.112.
6. Інтерньюз Україна [online]. Режим доступу на: <http://www.internews.ua>.

### ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО

*Ткачук Іванна Вікторівна, здобувач вищої освіти,  
Колупасва Т. Є. кандидат педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Центральною ідеєю неперервної освіти є розвиток людини як особистості, суб'єкта діяльності і спілкування впродовж всього його життя. Ця ідея, усвідомлена суспільством, стає системотворчим чинником неперервної освіти.

Освіта як система – це наявність загальних, інваріантних якостей, які характеризують і систему в цілому, і її складові компоненти, незалежно від їх рівня й профілю. «До таких якостей, зокрема, належать: гнучкість, динамічність, варіативність, адаптивність, стабільність, прогностичність, наступність, цілісність»[7].

Дистанційна освіта – це комплекс освітніх послуг, які надаються населенню за 7 допомогою спеціального інформаційного освітнього середовища, що базується на засобах обміну початковою інформацією на відстані. ДО – новий прогресивний вид освіти, що виник в кінці ХХ століття завдяки інформаційним технологіям навчання та на основі ідеї неперервної освіти. В основу цього виду освіти покладено засоби дистанційного навчання із спеціально розробленими інформаційними технологіями, навчальними ресурсами.

Відповідно до чинного законодавства України дистанційне навчання (ДН) – індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Дистанційне навчання є продуктивною формою навчання, при якій використовуються традиційні та специфічні методи, засоби і форми навчання, засновані на комп'ютерних та телекомунікаційних технологіях. Основу освітньої діяльності при дистанційному навчанні у системі неперервної підготовки вчителя початкової школи становить інтенсивна, цілеспрямована й контрольована самостійна пізнавальна діяльність.

Дистанційне навчання – це цілеспрямований, організований процес інтерактивної взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання між собою та з засобами навчання, причому процес навчання індивідуальний до їх просторового розташування та проходить у специфічній педагогічній системі. Елементами цієї системи є підсистеми цілей, змісту, методів, засобів навчання, організаційних форм навчання тощо.

Існують деякі особливості дистанційного навчання: якщо заочне навчання є типово національним феноменом (в кожній країні своя система), то дистанційне навчання на базі інформаційних технологій має інтернаціональний та глобальний характер. Мається на увазі, що національна складова тієї чи іншої системи освіти, яка провадиться на певній території, обов'язково включена в заочне навчання, так як його переважно отримують громадяни тієї країни в якій воно провадиться, тоді як у дистанційному навчанні за допомогою всесвітньої мережі Інтернет розмиваються просторові межі, завдяки цьому навчання носить глобальний характер.

За останні роки в усьому світі в освітній галузі відбулися істотні структурні зміни, зумовлені розвитком Інтернет та його зростаючим впливом на всі сфери діяльності суспільства. Основна роль в удосконаленні системи освіти, без сумніву, належить новим інформаційним технологіям. Це означає, що людина і суспільство постійно мають справу з новими знаннями та технологіями. Особливі надії викладачі і вчені покладають на дистанційне навчання, із впровадженням якого в різних освітніх закладах й установах постійно уточнюється і вдосконалюється термінологія дистанційного навчання.

У багатьох дослідженнях зарубіжних і українських авторів підкреслюється зростаюча роль технологій і засобів дистанційного навчання як основного напрямку розвитку нових інформаційних технологій. Впровадження у педагогічну практику ідей дистанційного навчання досліджують: Р.С. Гуревич [2-3], В. М. Кухаренко, В. Ю. Биков [1], Н. Г. Сиротенко, О. В. Рибалко, Ю. М. Богачков [5], П. І. Федорук [8-9], Г. О. Козлакова [4] та інші.

Характерні риси дистанційного навчання:

1. Гнучкість: учні, студенти, слухачі, що здобувають ДО, в основному не відвідують регулярних занять, а навчаються у зручний для себе час та у зручному місці.

2. Модульність: в основу програми ДН покладається модульний принцип; кожний окремих курс створює цілісне уявлення про окрему предметну сферу, що дозволяє з набору незалежних курсів-модулів сформувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам.

3. Паралельність: навчання здійснюється одночасно з професійною діяльністю (або з навчанням за іншим напрямком), тобто без відриву від виробництва або іншого виду діяльності.

4. Велика аудиторія: одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації великої кількості учнів, студентів та слухачів, спілкування за допомогою телекомунікаційного зв'язку студентів між собою та з викладачами.

5. Економічність: ефективне використання навчальних площ та технічних засобів, концентроване і уніфіковане представлення інформації, використання і розвиток комп'ютерного моделювання повинні сприяти зниженню витрат на підготовку фахівців.

6. Технологічність: використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір.

7. Соціальна рівність: рівні можливості здобуття освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу.

8. Інтернаціональність: можливість здобути освіту в навчальних закладах іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни, та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, що проживають за кордоном.

9. Нова роль викладача: дистанційне навчання розширює і оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій.

10. Позитивний вплив на студента (учня, слухача): підвищення творчого та інтелектуального потенціалу людини, що здобуває дистанційна освіта завдяки самоорганізації, прагненню до знань, використанню сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, вмінню самостійно приймати відповідальні рішення.

11. Якість: дистанційне навчання не поступається якості очної форми навчання, оскільки для підготовки дидактичних засобів залучається найкращий професорсько-викладацький склад і використовуються найсучасніші навчально-методичні матеріали; передбачається введення спеціалізованого контролю якості ДН на відповідність її освітнім стандартам. 2. Розвиток дистанційного навчання у педагогічній теорії та практиці.

Останнім часом в Україні замість терміна дистанційне навчання використовується популярний за кордоном термін електронне (дистанційне) навчання. Електронне навчання (e-learning) – це інтерактивне навчання, при якому навчальний матеріал (learning content) доступний в діалоговому режимі (on-line), і яке забезпечує автоматичний зворотній зв'язок з навчальною діяльністю студента.

Діалогова комунікація з реальними людьми може бути включеною або не включеною в електронне навчання, але воно більше сфокусоване на навчальному матеріалі, ніж на комунікації між студентами і викладачем-консультантом (англ.: tutor – тьютор).

Для визначення поняття «дистанційне навчання» необхідно з'ясувати сутність поняття «неперервна освіта» та «дистанційна освіта». У сучасній науковій літературі можна зустріти такі дефініції:

- «освіта дорослих» (adult education);

- «продовжена освіта» (continuing education);

- «подаліша освіта» (further education); «відновлювана освіта» (recurrent education) як освіта протягом всього життя шляхом чергування навчання з іншими видами діяльності, головним чином з роботою;

- «перманентна освіта» (permanent education);
- «освіта протягом життя» (lifelong education); «навчання протягом життя» (lifelong learning).

У кожному з цих термінів зроблено акцент на довічну незавершену освіту для дорослої людини. Найчастіше неперервна освіта розуміється як сукупність шляхів, засобів, способів і форм придбання, поглиблення і розширення загальної освіти, соціальної зрілості і професійної компетентності, виховання естетичного відношення до дійсності, збагачення культури людей в мережі державно-громадських навчальних закладів і в процесі самоосвіти.

Дистанційне навчання у подальшому слід розглядати як нову організацію навчального процесу. Застосування систем дистанційного навчання та практичне впровадження програмних засобів дозволяє зберегти якість традиційних технологій передачі знань і, в окремих випадках, за рахунок використання адаптаційних алгоритмів забезпечити помітне підвищення результатів навчання студентів.

#### Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Дистанційний навчальний процес: Навч. посібн. / За ред. В. Бикова та В. Кухаренка. – К.: Міленіум, 2005. – 292 с.
2. Гуревич Р. С. Комп'ютерні технології навчання як засіб дистанційної вищої освіти / Р. С. Гуревич, О. В. Домінський // Шляхи реформування заочної (дистанційної) вищої освіти: Всеукр. наук.-метод. конф., 11–13 жовт. 2000 р. / Укр. акад. друкарства. – К.; Л., 2000. – С. 53–55.
3. Гуревич Р. С. Сучасні інформаційні засоби навчання / Гороль П. К., Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л. та ін. Навчальний посібник. – К.: «Освіта України», 2007. – 536 с.
4. Козлакова Г. О. Теоретичні і методичні основи ступеневої підготовки майбутніх фахівців з комп'ютеризованих систем у технічних університетах: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2004. – 490 с.
5. Кухаренко В. М. Технологія створення дистанційного курсу: навч. посібник / В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, О. В. Рибалко, Ю. М. Богачков [за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка]. – Київ.: Міленіум, 2008. – 324 с.
6. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання: навч.- метод. посібник / АПН України; Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. – К.: Редакція «Комп'ютер», 2007. – 127 с.
7. Муковіз О.П. Розвиток дистанційного навчання у педагогічній теорії та практиці / О.П. Муковіз // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». – Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д.Г., 2012. – Випуск 12. – С. 109 – 114.
8. Федорук П. І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних Інтернет-технологій: автореф. дис... д-ра техн. наук: 05.13.06. НАН України, Ін-т пробл. мат. машин і систем. – К., 2009. – 37 с.
9. Федорук П. І. Система дистанційного навчання та контролю знань на базі Internet-технологій (на прикладі медичних вузів: дис... канд. техн. наук: 01.05.03. Київська медична академія післядипломної освіти ім. П. Л. Шупика. – К., 2001. – 219 с.

#### РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (1991-2001 РР.)

*Томілович Любов Олексіївна, здобувачка вищої освіти*

*Черній В. А. кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненський державний гуманітарний університет*

Розбудова початкової освіти на нових концептуальних засадах, модернізація її змісту вимагали трансформацій в освітньому процесі.

Новацією даного періоду стало законодавчо закріплена можливість здобуття початкової освіти за індивідуальною формою навчання. Нагадаємо, що індивідуальне навчання у 50-х – 80-х рр. ХХ ст. передбачалося для учнів початкової школи, які не могли відвідувати школу за станом здоров'я. У 90-х рр. ХХ ст. здобувати початкову освіту за цією формою могли учні, які виявили бажання навчатися індивідуально (за згодою батьків або осіб, які їх замінювали) [9, с. 2]. Переважно це були молодші школярі, які мали високі навчальні можливості; проживали в селах, селищах, де були відсутні ЗОШ або у класі навчалося менше 5 учнів; не могли відвідувати заняття за станом здоров'я; не спроможні були засвоїти навчальний матеріал в умовах групової форми навчання у визначені державою терміни; потребували корекції фізичного та (або) розумового розвитку [9, с. 2].

Вони мали право вивчати індивідуально один, кілька або всі предмети навчального плану. Прикметно, що на початку 90-х рр. ХХ ст. індивідуальне навчання могли здійснювати не лише вчителі, а й батьки та гувернери, діяльність яких у радянську добу була ліквідована як ворожа індивідуалізована система, що суперечила колективному вихованню [9]. Згодом це стало прерогативою педагогічних працівників, які мали відповідну педагогічну освіту. Запровадження поряд з груповою індивідуальною формою навчання, на наш погляд, створювало оптимальні умови для здобуття початкової освіти відповідно до особистісних потреб, стану здоров'я, здібностей учнів.

Отже, організація освітнього процесу відбувалася з урахуванням вікових особливостей, потреб і можливостей дітей молодшого шкільного віку.

Перейдемо до розгляду методів, засобів і форм організації навчання, які застосовувалися в освітньому процесі початкової школи у перше десятиліття незалежності України. Проаналізовані джерела засвідчили, що, при роботі з учнями початкової школи застосовувалися наступні методи: словесні (розповідь, пояснення, бесіда), наочні (ілюстрація, демонстрація, спостереження), практичні (вправи, практичні роботи, досліди) методи, робота з книжкою [5]. При цьому акцентувалося, що вони мають посилювати роль самостійної практичної і розумової пізнавальної діяльності учнів, спрямовуватися на розвиток навичок самоконтролю у процесі цілеспрямованого, організованого пошуку знань [5, с. 81]. Особливої популярності в роботі з молодшими школярами набула гра як

метод навчання. Цьому, зокрема, сприяли висновки українських учених (Н. М. Бібік, Н. В. Кудикіна, Н. І. Підгорна, І. М. Шкільна та ін.) про важливість застосування означеного методу в навчанні першокласників, отримані в результаті спеціально проведених досліджень з організації ігрової діяльності дітей в 80-х рр. XX ст. Вони довели, що гра сприяє гуманізації педагогічної взаємодії, збагачує її позитивними емоціями, викликає і зміцнює пізнавальний інтерес [6, с. 306].

Поряд із названими методами, що стали вже традиційними та адаптувалися до нових цілей і змісту освіти, відбувався пошук нових. Так, науковим співробітником лабораторії навчання і виховання молодших школярів Інституту педагогіки АПН України В. П. Тименком запропоновано використовувати на заняттях з художньої праці метод художніх проєктів. Нагадаємо, що метод проєктів активно застосовувався у радянській школі в 20-х – на початку 30-х рр. XX ст. За твердженням В. П. Тименка, в 40-х рр. XX ст. він актуалізувався у мистецтві дизайну. З огляду на висновки психологів про наближення молодших школярів до «художнього» типу особистості, вчений уважав природним використання методу художніх проєктів у пізнанні довкілля. Сутність цього методу В. П. Тименко визначив як «систему принципів художнього конструювання цілісної картини світу з окремих моделей середовищ життєдіяльності засобами словесного, колірно-графічного і предметно вираженого образотворення». Апробація нового методу здійснювалася у початковій школі з 1999 р. [8].

Звернемо увагу, що, починаючи з 1990 р., різко зменшився обсяг постачання у ЗОШ засобів навчання, що призвело до використання в освітньому процесі технічно й змістовно застарілих. Водночас розвиток науки і техніки, перехід до інформаційного суспільства, утвердження нової освітньої парадигми актуалізували питання їхнього оновлення. У цьому зв'язку Науково-методичним центром організації розробки та виробництва засобів навчання розроблено проєкт Концепції створення засобів навчання нового покоління для середніх закладів освіти України (1997), що визначав зміст і систему підготовки навчальної бази, яка відповідала б сучасним вимогам [283]. Серед першочергових для видання засобів навчання для початкової школи були визначені такі: таблиці та плакати з української мови, іноземної мови, природознавства, фізичної культури; аудіопроекти з природознавства, аудіокасети з музики. Припускаємо, що новітні засоби навчання не вироблялися, а через їх відсутність застосування нових технологій, зокрема інформаційних, що активно з'являлися ще наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. XX ст., було вкрай утруднене. Як і в 50-х – 70-х рр. XX ст., засоби навчання найчастіше доводилося виготовляти самим учителям

Розглянемо *форми організації навчання*. Як і в попередні періоди, основною формою організації навчання у початкових класах залишався *урок*. Прикметно, що він став різноманітним за змістом, структурою, способами організації діяльності. Водночас урок потребував постійного якісного оновлення відповідно до сучасних вимог. Значну висококваліфіковану науково-педагогічну допомогу класоводам у цьому питанні надала праця О. Я. Савченко «Урок у початкових класах» (1993) [7]. На основі тривалого дослідження у багатьох загальноосвітніх школах, численних спостережень уроків, бесід з учителями вчена узагальнила та детально висвітлила у посібнику особливості сучасного уроку, зокрема визначення його мети, добору змісту й методичного забезпечення; здійснення диференційованого підходу на різних етапах уроку. Значну увагу О. Я. Савченко приділила реалізації мотиваційного й розвивального компонентів уроку. На її думку, ці компоненти у багатьом залежать від гуманізації взаємин у класному колективі, задоволенні актуальних потреб дитини, застосуванні групових форм роботи, ігрових ситуацій, розвитку інтелектуальних почуттів, стимулюванні самооцінки й саморозвитку учнів, створенні «ситуації успіху» в навчально-виховному процесі [7, с. 5].

Поряд з традиційним уроком особливої популярності серед практиків набували *нестандартні уроки* (урок-конкурс, уроки-діалог, урок-казка, урок-гра, урок-подорож, урок-драматизація, урок-змагання та ін.), оскільки їх застосування дозволяло руйнувати застигли штампи в організації навчально-виховного процесу, стимулювало пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу молодших школярів [1, с. 29].

*Інтегровані уроки* отримали підтримку серед вчителів та активно реалізовувалися в освітньому процесі, адже дозволяли відійти від предметного викладання, сприяли активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, допомагали формувати у них цілісне уявлення про явища, події, світ загалом. Водночас через недостатню теоретичну і методичну обізнаність щодо проведення інтегрованих уроків вчителі мали проблеми з визначенням їх тематики, добром навчального матеріалу. Типовою помилкою стало застосування міжпредметних зв'язків, замість інтеграції навчального матеріалу [2].

Проаналізовані джерела показали, що не втратила значення й така позаурочна форма організації навчання, як *екскурсія*. Щоправда, обов'язкове проведення екскурсій наприкінці навчального року, як уже зазначалося вище, було скасовано.

З урахуванням переходу до особистісно орієнтованого навчання дещо змінювалися вимоги до традиційної позаурочної форми організації навчання – домашня навчальна робота учнів. Згідно з нормативними документами МО України при визначенні доцільності, характеру, змісту та обсягу домашніх завдань учителю необхідно було врахувати індивідуальні особливості учнів [10, с. 8].

Розглянемо зміни, які відбулися в контролі та оцінюванні навчальних результатів молодших школярів у перше десятиліття незалежності України. Аналіз джерел засвідчив, що пошуки шляхів удосконалення контролю у навчанні зумовили появу нових його методів. З початку 90-х рр. XX ст. у навчально-виховний процес поступово впроваджувалися тести (цей метод набув поширення у радянській школі в 20-х рр. XX ст.). Простежуємо, що вони використовувалися у процесі поточного та тематичного контролю й частіше укладалися самими класоводами. Задля визначення якості підготовки молодших школярів із базових навчальних предметів Управлінням змісту базової освіти розроблялася система державних тестів [4, с. 12].

За відмінні успіхи у навчанні учні початкових класів нагороджувалися похвальним листом. Молодші школярі, які не засвоїли хоча б один із предметів в обсязі державних стандартів освіти, вважалися «невстигаючими». За згодою батьків вони могли бути залишені на повторний курс або за певних умов переведені до наступного класу. Учні, які «не встигали» протягом двох років, підлягали обстеженню психолого-медико-педагогічною комісією. За її

висновками такі діти, як правило, мали продовжити навчання у спеціальних навчально-виховних закладах. За бажанням батьків навчання цих дітей могло проводитися у класах вирівнювання (групах здоров'я) або індивідуально [3, с. 9]. Схвально оцінюємо, що з 2000/01 н. р. усі учні незалежно від річного оцінювання переводилися до наступного класу, допускалися до державної підсумкової атестації. Ці зміни дозволили подолати негативне явище в початковій освіті – другорічництво, що виникло наприкінці 20-х рр. ХХ ст. та особливо загострилося у 50-х – 60-х рр. ХХ ст. У результаті було збережено частину державних коштів, захищено учнів від тяжкої моральної травми, спричиненої фактом залишення на повторний курс навчання.

Отже, в умовах розбудови національної початкової школи на державному, науковому та практичному рівнях відбувалося удосконалення освітнього процесу в початковій школі. Позитивно, що зміни в організації освітнього процесу, формах і методах навчання, контролі та оцінюванні навчальних результатів учнів відбувалися з урахуванням тогочасних вимог суспільства, розвитку педагогічної науки, потреб шкільної практики та особистості молодшого школяра. Водночас реалізація окреслених новацій ускладнювалася, відтерміновувалася або взагалі була неможливою переважно через низький рівень фінансового забезпечення освітньої галузі.

Трансформації, які відбулися в початковій освіті в період відродження національної системи освіти в перше десятиліття незалежності України стали підґрунтям для її переходу з 2001 р. на новий зміст і структуру навчання, нову систему оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, упровадження Державного стандарту початкової загальної освіти, започаткування компетентнісного підходу в початковій освіті. Тож розпочалася нова доба в розвитку української початкової школи, що потребує окремого ґрунтовного дослідження.

#### Список використаних джерел

1. Доренська Л. І. Нестандартні заняття з трудового навчання. Початкова школа. 1992. № 1. С. 29–32.
2. Комар О. А., Лобановська О. М., Лаптева Л. І. Проводимо інтегровані уроки. Початкова школа. 1996. № 7. С. 16–18.
3. Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 19 серп. 1993 р. № 660. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1994. № 12. С. 3–17.
4. Про стан навчально-виховної роботи закладів освіти та завдання з реалізації державної національної програми «Освіта» : рішення колегії М-ва освіти України від 16.03.1994 р. № 22/1. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1994. № 11. С. 3–20.
5. Програми середньої загальноосвітньої школи. 1–4 (1–3) класи / М-во освіти України, Голов. упр. заг. серед. освіти. Київ : Бліц, 1997. 206 с.
6. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання. 3-тє вид. Київ : Богданова А. М., 2009. 226 с.
7. Савченко О. Я. Урок у початкових класах : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта, 1993. 224 с.
8. Тименко В. П. Метод проєктів на заняттях з художньої праці. Початкова школа. 2000. № 8. С. 23–25.
9. Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти : затв. Міністром освіти України П. М. Таланчуком 20 лип. 539 1992 р. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1992. № 17/18. С. 2–4.
10. Тимчасове положення про середню загальноосвітню школу України / підгот.: Гончаренко С. У., Гусев В. І. ... Мальований Ю. І. та ін. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1992. № 15/16. С. 3–17.

#### МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

*Федас Віта Олександрівна, здобувач вищої освіти*

*Гринькова Надія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Проблема виховання підростаючого покоління завжди була в центрі уваги громадськості, освітан, духовенства, а також пересічних громадян. На жаль, не залишається жодних сумнівів, що розвиток нашого суспільства гальмує криза бездуховності, без подолання якої не варто говорити про побудову гуманних та демократичних відносин. Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує моральне виховання дітей, в основі якого лежать принципи християнської моралі: любов до свого Творця, до ближнього, правда, справедливість, милосердя, доброта, працелюбність та інші.

У сучасних нормативно-правових документах, а саме: Законі України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа», а також у програмі «Нова українська школа у поступі до цінностей» зазначено, що одним із пріоритетних напрямів реформування виховної системи у сучасній школі є утвердження принципів загальнолюдської моралі. Таким чином, можна стверджувати, що саме моральне виховання займає одне з головних місць у виховній системі підростаючого покоління. Результатом виховної роботи педагога має стати моральна вихованість школярів.

Теоретичні основи моральної вихованості учнів, з'ясування її змісту та головних компонентів мають місце в працях І. Беха, Л. Божовича, О. Киричука, Г. Костюка, С. Максименка, В. Котирла, Б. Кобзара, М. Красовицького, Ю. Приходька, Ю. Руденка. Зокрема, І. Бех зазначив, що моральну вихованість визначає сформованість моральних якостей, переконань [1, с.3].

Обговорюється це питання на сторінках психолого-педагогічних журналів (І. Бех, О. Матвієнко, М. Іванчук, Н. Гринькова, В. Салко, Р. Павелків та інші). Всі вони з позиції теорії та практики розглядають особливості морального виховання дітей. Однак, слід зазначити, що більшість з названих науковців поглиблено досліджують один із аспектів морального виховання школярів.

Проведений аналіз наукових досліджень та публікацій показав що, ця проблема знайшла висвітлення у багатьох джерелах: з'ясовано зміст та методологічні засади, визначено критерії та показники моральної вихованості дітей молодшого шкільного віку.



В цій публікації аналізуються теоретичні основи морального виховання учнів початкової школи, розглядаються змістові компоненти моральної вихованості, умови її формування.

Одне з найважливіших місць у системі виховання підростаючих поколінь, як вже зазначалося, посідає моральне виховання, під яким розуміють планомірний, цілеспрямований процес організації та стимулювання різнобічної діяльності учнів, їх спілкування, спрямований на оволодіння школярами моральною культурою, яка визначає ставлення школярів до навколишнього світу [5].

Варто наголосити на тому, що науковці тлумачать зміст та завдання цього напрямку виховання по-різному, з чим, на нашу думку, і пов'язана розбіжність при визначенні основних складових моральної вихованості дітей молодшого шкільного віку. Зокрема, сучасні науковці зазначили, що «моральне виховання – це планомірний, цілеспрямований вплив на морально-емоційний розвиток людини через організацію умов, в яких формуються її духовна, емоційна, світоглядна сфери та поведінка відповідно до моралі суспільства і загальнолюдських морально-етичних цінностей» [1; 2; 3; 4; 5].

М. Фіцула пов'язав цей процес із «формуванням стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участі у практичній діяльності» [5, с. 257].

Кутішенко В. зазначив, що процес морального виховання безпосередньо спрямований на оволодіння школярами моральною культурою [4].

Моральний розвиток особистості проходить три стадії (за американським психологом Л. Кольбергом). На доморальному рівні дитина виконує вимоги, боїться покарання. На конвенційному рівні дотримання норм моралі визначається намагання належати групі, суспільству, відповідати їх вимогам з метою самозбереження. Третій рівень морального розвитку автономний: людина самостійно обирає моральну поведінку, бо переконана, що жити їй потрібно згідно норм, прийнятих нею добровільно.

Вітчизняна психологія і педагогіка трактують процес морального розвитку аналогічно. Відмінністю є те, що розвиток розуміють не як спонтанний, генетичний рух, а як результат соціального і педагогічного впливу.

Зміст морального виховання учнів передбачає утвердження принципів загальнолюдської моралі – правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та інших добродійностей на національному ґрунті, він зумовлений потребами і вимогами суспільства до формування всебічно розвинутої особистості, рівнем його моральності. З огляду на ці чинники, завдання морального виховання в закладах освіти – формування національної свідомості й самосвідомості, прагнення жити в гармонії з природою, свідомої дисципліни, обов'язку та відповідальності, поваги до закону, до старших, до жінки.

В процесі морального виховання особливого значення набув особистісно-орієнтований підхід, коли в центрі виховного процесу знаходяться інтереси дитини, її потреби та можливості. Необхідною умовою морального становлення особистості є системний підхід, який передбачає розгляд цілісного багаторівневого, ієрархічного, взаємозалежного, детермінованого відкритого процесу в його постійному розвитку й саморозвитку.

До найважливіших принципів морального виховання учнів належать: гуманізація та демократизація виховного процесу; самоактивність й саморегуляція; системність; комплексність й міждисциплінарна інтегрованість; наступність та безперервність; культуровідповідність; інтеркультурність.

Моральна вихованість особистості передбачає сформованість таких компонентів: моральні знання, моральні переконання, моральні почуття, моральні поняття та уявлення, моральні цінності, моральна спрямованість поведінки, моральні звички, моральні якості, моральна свідомість та моральна культура.

Зокрема, процес засвоєння моральних знань дітьми молодшого шкільного віку головним чином залежить від навчання їх правильному сприйманню моральної ситуації, адекватної оцінці моральних вчинків, розумінню моральних мотивів. Разом з тим необхідно враховувати залежність між правильним розумінням моральної ситуації і вмінням школярів співпереживати, співчувати, тобто слід виховувати особистісне ставлення до тих чи інших моральних явищ, вчинків. Це, в свою чергу, є необхідною умовою виховання у дитини одного із важливих механізмів переконань – моральної потреби діяти відповідно до засвоєних моральних норм і принципів.

Моральні знання молодших школярів виконують функцію регулятора моральної поведінки. Вони представлені на таких рівнях: уявлення (в яких відображені лише зовнішні ознаки предметів); поняття (в яких є лише істотні ознаки явищ).

Головною передумовою формування у дітей елементів моральних переконань є сформованість у них моральних почуттів. Моральні почуття – запиту, оцінки, відношення, спрямованість духовного розвитку особистості, які лише тоді стають компонентом моральних переконань особистості, коли вони виступають внутрішнім стимулом до моральної поведінки. Тому одним із головних завдань виховної роботи в закладах освіти є виховання мотиваційної основи моральної поведінки.

У моральному вихованні необхідно враховувати гуманістичну ідею про те, що в людині від природи закладено прагнення до добра, правди і краси. Саме тому моральне виховання учнів має забезпечити формування в них системи моральних цінностей, які повинні стати частиною характеру людини на основі моральних почуттів. Їх засвоєння, зокрема, спрямоване на пізнання громадсько-ціннісних норм поведінки, їх усвідомлення та прийняття відповідного рішення [3].

Основна причина розбіжності знань, переконань та дій полягає в тому, що школярі ще не вміють керувати своєю поведінкою, переводити думки і почуття в дії. Тільки практикування, вправлення дітей у відповідних діях може перетворити ці дії в звичку, в образ дії, що відповідає поняттям і моральним відносинам.

Звички як стереотипні дії, що визначаються зміцнілими потребами дітей, дають їм змогу без великого нервового напруження виконувати дії, які відповідають засвоєним знанням і оціночним відносинам. Лише через формування звичок моральної поведінки, в основі яких лежать доступні дітям моральні поняття і моральні почуття, можна виховати довільну поведінку дітей, які діють у будь-яких життєвих ситуаціях відповідно до сформованих моральних переконань. У дітей вже починає формуватися власне моральне «кредо», воно набере сили пізніше, вже у підлітковому віці [1, с. 140].

Сформованість звичок моральної поведінки є, безумовно, важливим підґрунтям для засвоєння дітьми системи моральних якостей, які є важливим показником моральної вихованості.

Для молодших школярів найбільш вагомими є три групи моральних якостей. До першої групи належать властивості суб'єктивної моралі, які відповідають категоріям блага, добра, зла, справедливості. Другу групу якостей суб'єктивної моралі учнів складають ті, що пов'язані з категоріями смислу життя і щастя. Гідність, обов'язок, відповідальність, честь і совість належать до третьої групи моральних якостей.

Однією із головних складових моральної вихованості дітей є розвиток їх моральної свідомості, формування якої перебуває в органічній єдності із змістом моральних знань, переконань, почуттів, цінностей, якостей і залежить від глибини оволодіння ними. Моральна свідомість визначається насамперед як духовна сторона моралі; людська свідомість в її спрямованості на осмислення і розв'язання моральних проблем, одна із сторін суспільної свідомості, яка у вигляді уявлень і понять відображає реальні відношення і регулює моральний бік діяльності людини.

Особливого значення набуває формування моральної свідомості в дітей молодшого шкільного віку, оскільки цей віковий період є сензитивним для її розвитку. В цьому віці дитині притаманна внутрішня готовність до засвоєння моральних вимог.

І. Бех зазначив, що процес формування моральної свідомості в учнів початкової школи буде особливо складним і суперечливим за наявності розбіжностей між поглядами сім'ї та школи. Ось чому він радить враховувати ці моменти при налагодженні контактів між школою і сім'єю, інакше невпевненість вибору між оцінкою школи та сім'ї може сприяти формуванню конформістських якостей, соціальної безвідповідальності у дітей [1].

Важливою складовою моральної вихованості дітей молодшого шкільного віку є утвердження істин, норм, правил моральної культури у повсякденному житті.

Моральна культура – це засвоєння особистістю моральних норм, принципів, категорій, ідеалів суспільства на рівні власних переконань, дотримання їх як звичних форм особистої поведінки.

Структуру моральної культури особистості складають знання, почуття, ставлення, поведінка, світогляд. Тому змістом виховної діяльності педагога з формування моральної вихованості є становлення у них моральних понять і уявлень, системи моральних знань, почуттів, ставлень, поведінки.

Формування моральної культури школярів здійснюється у різноманітних видах діяльності: навчальній, трудовій, громадській, особливо в таких її видах, де учні усвідомлюють необхідність надання допомоги слабшим, молодшим, хворим, а також старшим людям.

Отже, ми з'ясували, що теоретичними засадами морального виховання учнів початкової школи є зміст та особливості структурних компонентів моральної вихованості, важливим серед яких є моральні поняття і уявлення, а також форми, методи, принципи, технології та концептуальні положення сучасних нормативно-правових документів, про що йтиме у наступних наших дослідженнях.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: Букрек, 2018. 296 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник Київ. Либідь, 1997. 376 с.
3. Гринькова Н. М. Вікові аспекти морального виховання молодших школярів: ретроспективний аналіз. *Іноватика у вихованні*. Рівне, 2018. Вип. 7. Том 2. С. 74–82.
4. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2017. 128 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка. Київ: Академія, 2007. 559 с.

### ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ОЗНАЙОМЛЕННІЗ ВСЕСВІТОМ

*Форсюк О. С., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта  
Горопаха Н. М., канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)  
імені проф. Поніманської Т.І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Як наголошено у сучасній психолого-педагогічній літературі, «нова людина» повинна швидко розв'язувати якісно складні завдання, уміти бачити і розв'язувати проблеми, пропонуючи творчі варіанти їх розв'язання [2]. Ці та інші завдання може розв'язати людина, яка володіє дослідницькими здібностями. Виходячи з вище сказаного, випускник сучасного дошкільного закладу повинен бути готовим самостійно та творчо розв'язувати пізнавальні завдання, аналізувати причини виникнення проблеми і прогнозувати можливі способи її вирішення. Досягненню цієї мети сприяє формування навичок дослідницької діяльності у дітей старшого дошкільного віку.

Розвиток навичок дослідницької діяльності дошкільників є однією з актуальних проблем педагогіки та психології, яка покликана виховати сучасну особистість, здатну до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації. Значним потенціалом у цьому сенсі володіють знання про природу Космосу та Всесвіту.

За даними науковців [3] пізнавальна, пошукова, орієнтувально-дослідницька діяльність дітей дозволяє їм моделювати у свідомості картину світу, засновану на власних спостереженнях, відповідях, встановленні взаємозалежностей, закономірностей тощо. Чим різноманітніша та інтенсивніша пошукова діяльність, тим більше нової інформації отримує дитина, тим швидше й повноцінніше вона розвивається.

З метою діагностики дослідницької діяльності у процесі ознайомлення із Всесвітом було проведено дослідження на базі закладу дошкільної освіти (ясла – садок) №52 фізкультурно-оздоровчого напрямку міста Рівне у двох групах дітей старшого дошкільного віку.

Експериментальним дослідженням було охоплено 64 дитини, зокрема у експериментальній групі 34, а у контрольній – 30 та 4 вихователя.

З метою виявлення особливостей організації у ЗДО роботи по ознайомленню дітей з природним довкіллям і з Всесвітом, зокрема, було використано спостереження, бесіди з вихователями, аналіз перспективного та календарного планування.

За результатами діагностики рівня розвитку компонентів дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку було отримано такі результати:

- сформованість когнітивного компонента дослідницької діяльності:
- високого рівня досягло 3 дитини КГ і 3 дитини ЕГ, що становить 10% і 9% від кількості дітей в групі відповідно;
- середнього рівня досягло 18 дітей КГ і 20 дітей ЕГ, що становить 60% і 59% від кількості дітей в групі відповідно;
- до низького рівня віднесено 9 дітей КГ і 11 дітей ЕГ, що становить 30% і 32% від кількості дітей в групі відповідно;
- сформованість діяльнісного компонента дослідницької діяльності:
- високого рівня досягла лише 1 дитина з КГ, що становить 3% від кількості дітей в групі, а у ЕГ жодна дитина не віднесена до високого рівня;
- середнього рівня досягло 13 дітей КГ і 12 ЕГ, що становить 43% і 35% від кількості дітей в групі відповідно;
- на низькому рівні знаходяться 16 дітей КГ і 22 ЕГ, що становить 54% і 65% від кількості дітей в групі відповідно;
- сформованість мотиваційного компонента дослідницької діяльності:
- високого рівня досягло 9 дітей з КГ і 7 з ЕГ, що становить 30% і 21% від кількості дітей в групі відповідно;
- середнього рівня досягло 12 дітей КГ і 18 дітей ЕГ, що становить 40% і 53% від кількості дітей в групі відповідно;
- до низького рівня зараховано 9 дітей КГ і 9 дітей ЕГ, що становить 30% і 26% від кількості дітей в групі відповідно.

Можна зробити висновок, що вихідний рівень дітей обох груп майже однаковий, має лише невеликі розбіжності, більшість дітей знаходяться на середньому і низькому рівнях. Головні труднощі дітей полягали в тому, що не у всіх був сформований стійкий пізнавальний інтерес, вони проявляли малу активність в пошуку рішення, здійснювали його в основному з допомогою вихователя; важко давалися побудови гіпотез; міркування з приводу перспектив своєї діяльності і її результатів, складно було з формулюванням запитань. Зустріч з проблемною ситуацією викликала у дітей труднощі, часто вони не могли оформити її словесно. Викликала труднощі і ситуація пов'язана з задаванням запитань. Можна було припустити, що причини цього криються в стандартних рамках навчання на заняттях у традиційній формі, коли дошкільнятам не надається або надається обмежена можливість для самостійного пошуку істин і знань; коли даються готові знання; діти позбавлені вільного дослідження, такого що базується на допитливості.

На основі проведення методики «Чарівний будиночок» варто відзначити, що першість позицій у виборах дітей зберігає ігрова діяльність дітей (23%). Тому необхідно це враховувати вихователям і розширювати зміст дитячих ігор, спрямовувати діяльність на забезпечення досвіду дітей, через емоційне сприймання, формування основ для розвитку дитячої гри з допомогою спостережень, цільових прогулянок, екскурсій, бесід, читання літератури, перегляд кінофільмів (мультфільмів), організації ігрового простору (добір та виготовлення власноруч атрибутів для гри), фантазування і використання «домашніх завдань», які б привчили дитину до самостійного пошуку інформації, застосування проблемних ігрових ситуацій, підказки чи повідомлення будь-якого нового факту під час гри.

Також за отриманими даними можна зробити висновок, що найбільшу кількість дітей (23%) привабила екскурсія у планетарій, вони бажали б побувати там. Це свідчить про наявність у дітей інтересу до космічної тематики і те що їх цікавить діяльність пов'язана з отриманням нових знань про Всесвіт.

Чимала кількість виявили інтерес до спостереження за об'єктами живої природи (17% КГ і 18% ЕГ) та до милування рослинним світом (13% КГ і 12% ЕГ). Що підтверджує цікавість до пізнання природи і підтверджує ефективність роботи щодо ознайомлення дітей з природою та розвитку пізнавального інтересу. Адже саме конкретні об'єкти природи завдяки впливу на емоційно-чуттєву сферу можуть пробудити в дитині бажання спілкуватися і взаємодіяти з довкіллям.

Викликає зацікавленість, але на жаль, не в надто великій кількості дітей діяльністю пов'язана з дослідженнями з водою (7% КГ і 9% ЕГ), що показує необхідність використання методів та прийомів активізації пошуково-дослідної діяльності і заохочення дитячого експериментування.

Досить мало дітей (7% КГ і 6% ЕГ) обрали віконце, де хлопчик малює політ ракети у Космос, що свідчить про мале бажання передавати свої враження від пізнання Всесвіту в продуктивній діяльності.

Присутні діти, що вибрали пасивну діяльність не пов'язану з світом природи – перегляд кінофільму (3% в КГ і 6% в ЕГ) і розгляд автомобілів на прогулянці (7% в КГ і 3% ЕГ). Що засвідчило про відсутність у них інтересу до пізнання природи і пошуково-дослідницької діяльності. Що також доводить необхідність роботи педагогів в цьому напрямку.

За результатами методики «Виявлення дослідницьких умінь» (по О. Савенкову [4]) можна зробити висновки про недостатній рівень розвитку дослідницьких умінь у дітей

Адже високого рівня вдалось досягти лише 2 дітям з ЕГ, тобто це 6% від загальної кількості дітей в групі, при цьому у КГ до високого рівня не віднесено жодної дитини. До середнього рівня зараховано 7 дітей КГ і 10 дітей ЕГ, що являє собою 23% і 29% від кількості дітей в групі відповідно. Найбільша ж кількість дітей – 23 з КГ і 22 з ЕГ віднесено до низького рівня розвитку дослідницьких умінь, що складає 77% і 65% від усієї кількості дітей в групі відповідно.

Аналіз результатів дослідження за опитувальником «Знання про Космос» дозволив виявити загальний середній (за чотирма напрямками) рівень знань і уявлень дітей про космічні об'єкти і явища.

По блоку питань «Планета Земля» були показані досить хороші результати. Високого рівня досягли 17 дітей КГ (57%) та 19 дітей ЕГ (56%). На середньому рівні – 13 дітей КГ (43%) та 15 дітей ЕГ (44%).

З блоку «Космічні об'єкти» показаний середній рівень знань. На високому рівні знаходяться 8 дітей з КГ (27%) і 9 дітей з ЕГ (26%). На середньому рівні – 14 дітей з КГ (46%) і 21 дітей (62%). До низького рівня віднесено 8 дітей КГ (27%) та 4 дитини ЕГ (12%).

З питань блоку «Космічні явища» рівень уявлень більшості дітей є низьким. До високого рівня зараховано 2 дитини КГ (7%) і 2 дитини з ЕГ (6%). До середнього рівня віднесено 13 дітей КГ (43%) і 11 дітей ЕГ (35%). На низькому рівні знаходиться 15 дітей з КГ (50%) і 19 дітей ЕГ (59%).

По блоку питань «Людина і Космос» знання і уявлення дітей виявились недостатніми. До високого рівня зараховано 1 дитина КГ – Олександр Г. (3%) і 3 дитини ЕГ – Катя О., Вова С., Данило К. (9%). На середньому рівні знаходяться 10 дітей КГ (34%) і 13 дітей ЕГ (38%). До низького рівня віднесено 19 дітей КГ (63%) і 18 дітей ЕГ (56%).

Формувальний етап експерименту ми організували в два етапи:

І етап розробка та впровадження в ЗДО дослідницького проекту на тему «Безмежний Всесвіт», який мав на меті формування і закріплення уявлень дітей старшого дошкільного віку про природу Всесвіту, а кінцевим продуктом цього проекту стало створення в закладі дошкільної освіти куточка «Безмежний Всесвіт».

ІІ етап оформлення картотеки дослідів на основі енциклопедичних знань дошкільників про Всесвіт і організувати дослідницьку та експериментальну роботу з дітьми.

У межах виконання проекту проведено такі форми роботи з дітьми: заняття, моделювання явищ, експериментування, спостереження за астрономічними об'єктами, дидактичні ігри і вправи, образотворчість відповідної тематики, слухання та обговорення творів художньої літератури, перегляд мультфільмів і відеофільмів про природу Всесвіту.

Запропонована система дослідів – перша сходинка в розвитку здібностей дітей пізнавати не лише зовнішні властивості предметів, об'єктів, явищ, а й їх взаємозв'язки в навколишньому світі. Робота проводиться на заняттях з пізнавально-практичної діяльності, поза занять на прогулянках, в іграх дітей.

Робота ведеться тематичними блоками: планета Земля як частина Всесвіту, що таке Всесвіт, небесні тіла, Сонце та Місяць, Сонячні та Місячні затемнення, Сонячна система, планети Сонячної системи, зоряне небо, день і ніч, зміна дня і ночі в залежності від руху небесних світил по небосхилу, пори року, зміна пір року в залежності від руху небесних світил на небосхилі.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що для заохочення пізнавальної активності, творчої діяльності дошкільнят важливо впроваджувати всі види дослідницької діяльності, правильно оцінювати досягнення дітей, не переривати творчий процес; утримуватися від негативних оцінок, приймати твердження вихованців, не зловживаючи критичними зауваженнями; створювати ситуації вільного спілкування, обміну думками [1].

#### Список використаних джерел

1. Белська Г. В. Експериментування – крок до пізнання. Дошкільне виховання. 2007. № 5. С. 7–10.
2. Гнетецька О. П. Формування дослідницьких здібностей дітей старшого дошкільного віку в пошуково-дослідницькій діяльності. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 7. С. 14–17
3. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. Москва, 2000. 266 с
4. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособие. Москва : Ось-89, 2006. 480 с

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Хільчук В.В., здобувач вищої освіти*

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

Формування гендерної культури впливає, як на психіку, так і на емоційну рівновагу і самопочуття людини. Ідентифікація та усвідомлення ідентичності відбуваються невинно протягом усього життя, але більшість досліджень в цій області фокусується на підлітковому віці, який відомий кризами самосвідомості та самоствердження. Тим часом, дітям необхідно ще до школи мати уявлення про гендерну культуру людей, поведінку та очікування представників чоловічої і жіночої статі.

Дослідження та розкриття цієї теми було б неможливим без використання вже набутих знань суспільством в таких галузях науки та практики як: психології (Асмолов О.Г., Бендас Т.В., Говорун Т.В., Шелухіна І.П.), соціології (Гіденс Е., Говорун Т.В., Мудрик А.В.), педагогіки (Венгер Л.А., Даніліна Т., Зимова І.А.).

Емпіричне дослідження проводилося на базі закладу дошкільної освіти № 1 «Дзвіночок» м. Сарни. У дослідженні брало участь дві групи дітей старшого дошкільного віку із приблизно однаковим рівнем розвитку: експериментальна та контрольна група. Кожна група налічувала по 20 дітей: 10 – хлопчиків, 10 дівчаток. Усього у дослідженні брало участь 40 дітей, із них: 20 хлопчиків та 20 дівчаток. Також до дослідження було долучено 40 пар батьків.

Метою дослідження було дослідити особливості прояву гендерної культури у дітей старшого дошкільного віку. Для досягнення заданої мети були використані наступні методики: методика «Вивчення гендерних установок у дітей» (В. Е. Кагана) [3]; методика «Незакінчені ситуації» (О.І. Іванова) [2]; методика «Дослідження дитячої самосвідомості та статево-вікової ідентичності» (Н. Л. Белопольська) [1]; бесіда з батьками дітей, що брали участь у дослідженні.

У ході дослідження показано, що засвоєння гендерної ролі у дітей старшого дошкільного віку виявляється через їхню ідентифікацію з батьками, оскільки сім'я є найпершим і найважливішим інститутом гендерного виховання дитини. Саме тому роль батьків у формуванні гендерної культури є визначальною, оскільки вони є основними та взаємодоповнюючими взірцями для наслідування. Важливим завданням дорослих є виховання особистісних якостей хлопчиків та дівчаток, які повинні відповідати їх статі. Зокрема для хлопчиків – виховання таких рис, як витримка, мужність, вміння захистити, допомогти, підтримати. У дівчаток, відповідно, – співчуття, доброта, відчуття краси і гармонії власного тіла.

Аналізуючи узагальнені результати проведеного дослідження, було виявлено на три рівні прояву гендерної культури: високий, середній, низький. Відтак, високий рівень гендерної культури не було виявлено у жодній групі. При високому рівні: свою стать дитина чітко знає, називає її ознаки (поведінкові та атрибутивні), має сформовані уявлення про соціальні статево-рольові функції в майбутньому (буде мамою, батьком, вчителькою), називає ознаки еталонних маскулінних та феміністичних якостей хлопчика і дівчинки, усвідомлює незворотність своєї статі, проявляє позитивне ставлення до себе як дівчинки, чи хлопчика (пишається, що належить до своєї статі та виконанням статево-рольових соціально-необхідних функцій), виявляє бажання бути хорошою дівчинкою (хлопчиком), показує позитивне ставлення до представників протилежної статі, проявляє деякі «жіночі» чи «чоловічі» способи поведінки у різноманітних ситуаціях.

Середній рівень гендерної культури було виявлено в контрольній групі у 40% хлопчиків та 70% дівчаток. А у експериментальній групі 65% хлопчиків та 35% дівчаток. Для цього рівня характерним є: дитина знає свою стать, але має дуже мало знань про її ознаки як атрибутивні, так і поведінкові; має недостатні уявлення про соціальні статево-рольові функції в майбутньому, називає лише 2–3 еталонних якості хлопчика чи дівчинки, усвідомлює незворотність приналежності до певної статі, але досить легко погоджується на уявну зміну статі, усвідомлює свою статево-рольову роль, але проявляє індиферентне ставлення як до своєї належності до неї, так і до відповідності еталонним якостям хлопчика чи дівчинки, виявляє ознаки негативного ставлення до однолітків протилежної статі, проявляє нестабільність в прояві маскулінних або феміністичних способів поведінки.

Низький рівень гендерної культури виявлено в експериментальній групі у 35% дівчат і 40% хлопців, а у контрольній у 60% хлопців та 40% дівчат. При низькому рівні: дитина знає свою стать, деякі її атрибутивні і поведінкові ознаки, виявляє нестійкі уявлення про свої соціальні статево-рольові функції в сьогоденні і відсутність їх знань в майбутньому, не знає еталонних якостей хлопчика і дівчинки і відповідних їм способів поведінки, допускає можливість зміни статі, нерідко дає собі як хлопчику чи дівчинці негативні оцінки, проявляє негативне або недовірливе ставлення до представників протилежної статі.

Виходячи з вище сказаного, можна зробити висновок, що у більшості дітей недостатньо сформована гендерна культура. Діти знають, що вони відрізняються один від одного, однак на поведінковому рівні це не завжди проявляється, особливо, у ставленні один до одного. Тому перспективу дослідження вбачаємо в розробці системи роботи з формування гендерної культури у дітей старшого дошкільного віку.

#### Список використаних джерел

1. Белопольская Н.Л. (2002). *Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания: Руководство*. 3-е изд. Москва: Когито-Центр. 24 с.
2. Иванова О.И., Щетинина А.М. *Формирование позитивной половой идентичности у детей старшего дошкольного возраста*. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. 124 с.
3. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет. *Вопросы психологии*. 2000. №2. С. 65-69.

### ДО ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Хімич М.М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Руденко В. М., доктор педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасна ситуація нестабільності призвела до зміни усієї картини суспільного життя, до зміни форм соціального контролю, ролі соціальних інституцій та власне і самої соціалізації, у процесі якої індивід стає особистістю, набуваючи статусу самостійного соціального суб'єкта [5, с.180].

Соціалізація – це процес і кінцевий результат взаємодії людини з природним, предметним, соціокультурним середовищем, це результат виховання громадянина держави, його фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку. Соціальне середовище, в якому формується особистість, треба розуміти не тільки як оточення, але й як систему можливостей, вимог та очікувань, яка виконує конструктивні й диригентські функції щодо цього процесу [3, с. 7].

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики помітно зростає інтерес до проблеми соціальної компетентності, викликаний суспільною потребою в особистостях, які б володіли вмінням орієнтуватись у соціальних умовах життєдіяльності, ефективно взаємодіяти з соціальним оточенням. Це зумовлює інтенсифікацію наукових пошуків, у результаті яких підготовлено теоретичні праці стосовно розуміння сутності зазначеного явища та його особливостей, притаманних представникам різних соціальних груп, зокрема дітям дошкільного віку.

Сучасні науковці (М. Галагузова, Н. Голованова, І. Зверева, А. Капська, Н. Лавриченко, С. Литвиненко, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко) серед причин, що актуалізують розробку проблем соціалізації особистості у сучасному суспільстві виокремлюють такі як, розширення меж соціалізації та зміну уявлень про цей процес; необхідність забезпечення активного пристосування дітей до нових для них соціальних умов життєдіяльності, набуття ними соціально-емоційної рівноваги та стійкості до впливу змінних умов соціуму; ускладнення сучасних вимог суспільства до функціонування соціальних інституцій, які повинні не лише готувати дитину до дорослого життя, а й формувати її як повноцінну особистість, суб'єкт соціалізації та власної життєтворчості [4, с.28].

Якщо йдеться про соціальну компетентність, то науковці здебільшого її трактують як здатність людини, яка сформована в процесі оволодіння уявленнями і знаннями про соціальну дійсність, активного творчого освоєння соціальних відносин, що виникають на різних етапах і в різних видах соціальної взаємодії, а також трактується як засвоєння етичних норм, які є основою побудови і регулювання міжособистісних і внутрішньо особистісних соціальних позицій та відносин [2, с.4-6].

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що «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 умінь узгоджувати свої інтереси, бажання, дії з іншими членами суспільства» [1].

Вибір методів дослідження здійснювався згідно з критеріїв та показників сформованості кожного компонента соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. З огляду на об'єктивно існуючі особливості кожного компонента відповідні їм критерії розкривали:

- когнітивний критерій – рівень обізнаності дітей старшого дошкільного віку з явищами соціальної дійсності;
- ціннісно-регулятивний критерій – ступінь адекватності ціннісних орієнтацій щодо соціальних явищ та сформованості особистісних регулятивних механізмів соціальної поведінки;
- поведінковий критерій – міру оволодіння способами реалізації соціальної поведінки.

На підставі проведеного аналізу сутності та змісту соціальної компетентності дітей старшого віку загалом та її компонентів зокрема отримуємо підстави для висновку про доцільність виокремлення таких показників:

- для когнітивного критерію: обізнаність з явищами соціальної дійсності; обізнаність з соціально прийнятими способами соціальної поведінки; пізнавальна активність щодо соціальних явищ;
- для ціннісно-регулятивного критерію: ціннісні орієнтації щодо соціальних явищ; готовність до дотримання правил;
- для поведінкового критерію – соціальні уміння: узгоджено взаємодіяти з іншими, розуміти емоційні стани інших дітей або дорослих, будувати безконфліктні взаємини.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) від 22.05.2012р. №615. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf> (дата звернення: 13.04.2020).
2. Мудрик А. К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 3. С. 4 –6.
3. Радул В. Соціалізація й розвиток особистості. *Шлях освіти*. 2006. № 2. С. 7–13.
4. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: Монографія. Київ: Міленіум, 2008. 400с.
5. Рогальська-Ялгблонська І.Психолого-педагогічний супровід соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 47, 2013. С.180.

#### ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТФІЛЬМІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛІЧИЛЬНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Ходоровська І. В., здобувач другого (магістерського) рівня 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**

Дошкільний вік – це важливий етап коли відбувається становлення особистості дитини, закладаються основи знань та уявлень. Все зростаючий обсяг інформації, яку діти повинні засвоювати не механічно, а осмислено, вимагає більш досконалих засобів навчання та виховання. У зв'язку з цим особливо актуальною є проблема підвищення ефективності і якості праці вихователів закладів дошкільної освіти [5].

У зв'язку з орієнтацією України на входження у світовий інформаційно-освітній простір, відбувається становлення нової освітньої системи. Це зумовлює значні зміни в теорії і практиці освітнього процесу, а саме у змісті технологій навчання, які повинні відповідати вимогам сучасності і сприяти гармонійному розвитку дитини в інформаційному суспільстві. Відповідно система дошкільної освіти потребує розробці нових засобів навчання, тому що дошкільна освіта є важливою складовою якісної безперервної освіти в країні [1].

Впровадження мультимедійних технологій у педагогічний процес закладу дошкільної освіти є одним із варіантів оновлення змісту освіти згідно сучасним вимогам. Мультимедійні технології мають на меті створення продукту, який містить колекції зображень і даних, що супроводжуються звуком, відео, анімацією та іншими візуальними ефектами. Одним із засобів технологій мультимедіа є мультфільми. Використання мультфільмів надає можливість зробити заняття більш привабливим, емоційним, викликає інтерес у дітей, є ефективним наочним посібником, який сприяє позитивній результативності заняття. Застосування мультфільмів та інформаційних технологій у якості дидактичних засобів використовують для підвищення мотивації та індивідуалізації навчання, для створення сприятливого емоційного фону [1].

Роль мультфільму у освітньому процесі вивчали О. Білик, О. Васильєва, Ю. Глінчук, Т. Коваленко. У своїх працях дослідники доводять не тільки можливість, але й доцільність використання мультфільму в закладах дошкільної освіти, а, також визначають його особливу роль в розвитку інтелекту і особистості дитини у цілому. Зокрема, Ю. Глінчук у своїх дослідженнях встановила те, що врахування вікових особливостей дітей дошкільного віку є важливим фактором, який впливає на освітній процес під час формування елементарних математичних

уявленнь у дітей. Актуальність мультфільмів для дітей дошкільного віку та їх наочність, зумовлює ефективність використання мультфільмів як дидактичного засобу у процесі формування елементарних математичних уявлень, зокрема і лічильних умінь а навичок [2].

Навчання дітей дошкільного віку лічби із використанням засобів мультимедіа є предметом дослідження Т. Павлюк. На її думку, мультфільми є незамінним засобом, за допомогою якого навчання лічби може стати більш цікавим, швидким і простим, а знання – більш глибокими [4].

Кузнецова Т. зазначає, що застосування мультфільмів дає змогу об'єднати текст, звук, графічне зображення, відео зображення, а також й улюблену анімацію дітей. Таке поєднання підсилює навчальний ефект, сприяє візуалізації навчального процесу, імітації моделей різних процесів під час формування лічильних умінь та навичок. Ці чинники найдовше утримують увагу дитини. Також відбувається одночасний вплив на найважливіші органи сприймання інформації – слух і зір, що покращує засвоєння матеріалу в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Експериментальне дослідження обраної теми ми проводили у ЗДО №8 «Веселка» м. Сарни. Діагностика стану сформованості лічильних умінь та навичок у дітей старшого дошкільного віку свідчить про наявність певних труднощів, а також підтвердила необхідність проведення цілеспрямованої педагогічної роботи. Проаналізувавши освітній процес в закладах дошкільної освіти, було виявлено, що мультфільми не використовуються так часто, хоч і мають великі можливості. Вихователі недооцінюють навчальних можливостей мультфільмів, а використовують їх тільки з розважальною метою. Все це зумовлено відсутністю методики використання мультфільмів в освітньому процесі, а саме під час формування лічильних умінь та навичок. Як наслідок, виникає необхідність розробки науково обґрунтованої методики використання мультфільмів як ефективного засобу навчання.

Отже, мультимедійні технології сприяють інтеграції важливих передумов для організації навчання дітей дошкільного віку, як мотивації, наочності та індивідуалізації освітнього процесу. Тому використання мультфільмів, як засобу формування у дітей старшого дошкільного віку лічильних умінь та навичок сприяє адаптації дітей інформаційного простору суспільства, а також робить навчання цікавим, корисним та розвивальним. Із-поміж численних видів медіа технологій, які набули широкого застосування, найпопулярнішими серед дошкільників, безумовно є мультфільми. Мультфільм поряд з грою та казкою здійснює глибокий розвивальний вплив на дитину.

#### Список використаних джерел

1. Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного навчального закладу з дітьми, педагогами, батьками та громадськістю : тематичний збірник праць / упоряд.: А. А. Волосюк; за заг. редакцією Л. А. Шишолік. Рівне : РОШПО, 2015. 85 с.
2. Глінчук, Ю. О. Використання мультфільму як дидактичного засобу при формуванні елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти : зб. наук. пр. 2012. Вип. 4 (47). С. 32–36.
3. Кузнецова Т. Ф. Використання мультимедійних презентацій та відеоматеріалів на уроках у початкових. Таврійський вісник освіти. 2013. № 1 (41). С. 176–181.
4. Павлюк Т. Використання комп'ютерних технологій у практиці роботи дошкільних навчальних закладів України. Вісник інституту розвитку дитини. 2010. № 9. С. 140.
5. Сыч В. Д. Технические средства обучения в детском саду: Кн. для работников дошк. учреждений. М.: Просвещение, 1989. 95 с.

## ПРИРОДА І РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ У ДОШКІЛЬНОМУ ДІТИНСТВІ

*Чаплик Г.А., здобувач вищої освіти*

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

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Уява – це психічний процес, який є надзвичайно важливим для розвитку творчості, творчого мислення кожної людини. Г.Сельє говорив про уяву як одну з провідних характеристик творчої особистості. Уява, на його думку, пов'язана з незалежністю мислення і мусить поєднуватися з розумінням важливості уявлюваного. Г.Сельє писав: «Поєднання уяви з наступною проекцією значущих аспектів уявлюваної картини на усвідомлювану реальність являє собою основу творчого мислення... багато відкриттів, які звичайно вважають випадковими, насправді народилися завдяки великій силі уяви, яка миттєво малює різноманітні висновки з випадкового спостереження» [9, с. 7].

З іншого боку, уява – найважливіший пізнавальний процес, який входить до складу будь-якого творчого акту. Разом із творчим мисленням продуктивна уява становить єдиний контекст творчого розвитку людини на правах його самоцінних творчих. Вона пов'язує інтелектуальне й емоційне життя особистості, пронизує всі види діяльності, включається в систему найсуттєвіших когнітивних утворень суб'єкта.

На думку вчених, саме розвитком уяви можна пояснити появу творчої діяльності в дошкільному віці, адже своєрідність її виявляється в тому, що виникає можливість її протікання від думки до ситуації, а не від ситуації до думки. Діти починають все більше уваги приділяти ідеї, тобто задуму свого твору, який відображає сюжет малюнка, гри чи казки. При цьому вони використовують у своїй творчій діяльності не тільки реальні предмети, але й казкові образи.

Серед більше ніж сорока визначень поняття уява для нас найвагомішими є ті, що стосуються творчої (продуктивної) уяви, а також розуміння її специфіки як психологічного процесу. У психологічних дослідженнях зустрічаємо терміни “активна уява”, “творча уява”, “креативна уява”, які зіставляються саме з продуктивною уявою (термін, запропонований Г.Гегелем). У цьому понятті підкреслюється активність процесу уяви, спрямованість його на отримання визначеного результату, відкриття нових, суттєвих характеристик дійсності; акцентування новизни, оригінальності створених уявою образів (О.Дяченко).

Творча уява, на відміну від відтворюючої, передбачає самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних і цінних продуктах діяльності. На думку В.Роменця, сила та рівень творчої уяви визначаються співвідношенням двох показників: тим, наскільки уява дотримується умов обмеження, від яких залежить свідомість і об'єктивна значущість її творінь, а також тим, наскільки показники оригінальності та новизни продукту відмінні від безпосередньо наданих [8].

Дослідження показало, що у руслі концепції Л.Виготського щодо залежності розвитку психічних процесів людини від засвоєння чинних у культурі засобів пізнання, було виконано численні дослідження (Л.Венгер, О.Запорожець, В.Давидов, О.Дяченко, О.Жукова, В.Кудрявцев, Л.Парамонова, М.Поддьяков, О.Пороцька, В.Холмовська та ін.), в яких виділено конкретні форми, де соціальний досвід опосередковує психічні процеси (сенсорні еталони, "теоретичні поняття", "перетворюючі та відтворюючі, класифікаційні" способи, наочні, просторові моделі, символи) і проаналізовано результати такого опосередкування. Дані цих досліджень дають підставу вважати, що процес розвитку уяви залежить від опанування дітьми-дошкільниками особливих форм опосередкування, що існують засоби розвитку уяви, специфічні для кожного з його видів. Залежно від способу ставлення дитини до дійсності, вона обирає і способи побудови образів уяви. Пізнавальна творча уява характеризується орієнтацією на об'єктивне виділення властивостей предметів, явищ, усвідомлення їх зв'язків і відношень та наступну їх трансформацію відповідно до законів реальності [1; 3; 4; 7].

Емоційна творча уява припускає групування образів за емоційним станом. Основну роль у її розвитку й у становленні дитячої творчості відіграє символ, засвоєння дитиною символічних способів. У символічному образі фіксується переважно емоційне ставлення дитини до дійсності. Якщо емоційна уява є домінуючою, то причини емоцій не усвідомлюються дитиною, що приводить до спроби суб'єктивного символічного відтворення смислу ситуації. Емоційно насичені символи дають змогу дітям повністю зануритися в ситуацію і висловити своє ставлення до неї.

Серед форм уяви, які треба розвивати, варто назвати таку глибинну й емоційну її форму, як емпатія. Розвинена уява сприяє емпатійному розумінню — важливій якості особистості. Емпатійне розуміння іншої людини об'єднує здатність слухати й передавати почуте іншому. Точне емпатійне розуміння включає процеси адекватного представлення (тобто сприйняття того, що і як людина переживає) і комунікації (тобто переконання інших у своєму розумінні їхніх почуттів, поведінки й досвіду). Воно є важливим для будь-якої спільної діяльності (зокрема, творчої спільної діяльності) [6, с. 343].

Дослідження останніх років (М.Веракса, О.Дяченко, Ю.Лаврентьева, А.Співаковська) дозволяють виділити індивідуальні розбіжності в розвитку уяви дітей залежно від домінуючого виду, а також специфічні механізми кожного виду уяви та засоби її розвитку в дошкільному віці.

Проблемним в усвідомленні природи уяви є питання про зв'язок уяви, що знаходить прояв у грі, малюванні, мовленнєвотворчій діяльності, з дійсністю. На протиположну думку про первинну відсутність меж між реальністю і фантазією зарубіжних учених (Л.Дилалл, М.Уотсон), вітчизняні науковці (М.Вовчик-Блакитна, О.Запорожець, О.Леонтьєв, Т.Рєпіна) стверджують, що незалежно від яскравості і глибини емоційності образів дитина добре виокремлює реальне від уявленого. Але через свою вразливість, чутливість сама виявляється під впливом почуттів, що нав'язані вигаданим сюжетом. Навіть для того, щоб щось визначити, символізувати у своїх уявленнях, дитина повинна це щось виділити в дійсності, відштовхнутися від неї. Л.Виготський для підтвердження думки, що уява невідривно пов'язана з реальністю, вказує на існування різних форм такого зв'язку, на основі чого доходить висновку про необхідність постійного збагачення когнітивного й емоційного досвіду дітей як підґрунтя для розвитку творчої уяви [1; с. 73].

Значний внесок у проблему розвитку творчої уяви дошкільників зроблено М.Поддьяковим, який принципово по-новому підійшов до вивчення питань психічного розвитку дітей, а саме – дослідження внутрішнього протиріччя як його джерела. Необхідною умовою розвитку уяви, мислення дітей учений вважає експериментування в усіх його видах і формах. Від внутрішньої активності дитина йде до самостійного пошуку, після чого настає етап саморозвитку, коли вона використовує нові знання і засоби дії. Квінтесенцією цього процесу є етап творчості, на якому нові результати експериментування стають основою цієї творчості. Отже, роль уяви у формуванні дитячої творчості очевидна, оскільки здібність відтворювати, створювати різноманітні художні образи поширює, розвиває творчий потенціал дитини, формує естетичне ставлення до довкілля. Аналіз особливостей розвитку уяви дітей доводить, що вона є одним із ключових складових діяльності старших дошкільнят [7, с. 22].

Розглядаючи питання про походження і розвиток творчої уяви, можна виділити дві основні проблеми, які знайшли віддзеркалення в багатьох концепціях: співвідношення розвитку уяви дитини з можливостями пізнання дійсності і сама природа цього процесу. Так, Т.Рібо вказує на безпосередній зв'язок уяви в пізнанні реальності. Він виділяє основні стадії розвитку творчої уяви дитини: на першій - дитина може перетворювати сприймані предмети, тобто в одному предметі вона бачить інший; на другій - уява дитини виявляється в одушевленні іграшок; на третій - уява знаходить віддзеркалення в ігрових перевтіленнях; на четвертій - дитина комбінує образи, тобто починає формуватися власне художня творчість. Основний механізм уяви, на думку Т.Рібо, складається з двох операцій: дисоціації, тобто розділення рядів станів свідомості, і асоціації - їх об'єднання [5, с. 121].

Проведене нами дослідження дозволяє стверджувати, що творча уява виступає необхідним компонентом усіх видів творчої діяльності людини в будь-якому віці. Основними завданнями уяви є: 1) передбачення очікуваного процесу і результату до їх здійснення; 2) формування образів об'єктів, що ніколи не існували або реально не існували; 3) розв'язування завдань і забезпечення пізнавального процесу в умовах невизначеності і обмеженості інформаційних або інших ресурсів.

Вивчення і аналіз наукових джерел з проблеми дослідження показав, що серед дослідників творчої уяви немає єдності й щодо виділення фундаментальних функцій творчої уяви. Так, різні автори виділяють: евристичну функцію (Л.Виготський, С.Рубінштейн, І.Розет), яка сприяє вирішенню проблеми шляхом перетворення її наочного змісту; прогностичну (Я.Неверович, О.Запорожець), в рамках якої уява детермінує діяльність людини за допомогою



настановної дії; комунікативну (В.Мухина, Н.Сакуліна, В.Льовін); захисну (З.Фрейд, К.Хорні, Р.Гріффітс та ін.) [5, с. 85-88].

Цінними для нашої роботи є функції творчої уяви дітей, які виокремлює Л. Дорфман. Ці функції полягають у:

1) формуванні нових цілей навчальної діяльності шляхом встановлення їхнього внутрішнього смислового зв'язку з мотиваційно-смисловою сферою особистості дитини, із значущими для неї відношеннями та її досвідом (ціле- та смислуотворювальна функція творчої уяви);

2) осмисленому створенні в контексті організації спільних з педагогом та однолітками навчальних дій образів (моделей) предметного матеріалу, змістом яких виступає суперечлива єдність загального та одиничного, необхідного та випадкового (моделююча функція творчої уяви);

3) забезпеченні різнопланових та багаторазових перетворень різних за ступенем узагальненості та динамічності образів, що призводить до відкриття суб'єктивно нових властивостей дійсності (перетворювально-евристична функція творчої уяви);

4) рефлексивному контролю, оцінці та корекції дитиною власних дій та вчинків, що зумовлює конструктивну спрямованість навчальної діяльності (регулююча функція творчої уяви)[2, с. 103].

Отже, у нашій роботі під творчою (продуктивною) уявою дитини старшого дошкільного віку ми будемо розуміти процес і результат самостійного створення дитиною нових образів, уявлень, ідей, включених у процес творчої діяльності, тобто діяльності, яка дає в результаті оригінальні, цінні, суб'єктивно значущі продукти. Ми вважаємо, що творча уява дитини дошкільного віку має суб'єктивний характер, тобто створений нею продукт має ознаку новизни лише по відношенню до самої дитини, в той час як в суспільному житті він вже відомий. Окрім того, зазначений продукт може бути створеним на основі образів сприйняття, пам'яті, а також знань, набутих дитиною у процесі життєдіяльності, однак мати по відношенню до них ознаки новизни. При цьому саме творча уява дозволяє дитині приймати рішення і знаходити вихід з проблемної ситуації за відсутності необхідних знань.

#### Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк. Москва: Просвещение, 1991. 92 с.
2. Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве. *Вопросы психологии*. 1999. №2. С. 101 – 106.
3. Дьяченко О. М. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста. *Вопр. психологии*. 1980. № 2. С. 107-114.
4. Кудрявцев В.Т. Воображение ребенка: природа и развитие (статья первая). *Психологический журнал*. 2001. № 5. С. 67-68.
5. Люблінська Г.О. Дитяча психологія: Навч. посібник для студ. пед. ін.-тів. Київ: Вищ.школа, 1976. 355 с.
6. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія: Навч.посібник. Київ: Академвидав, 2008. С.343-351.
7. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. Волгоград: Перемена, 1994. 47 с.
8. Роменець В.А. Психологія творчості. Київ: Вища школа, 1971. 247 с.
9. Селье Г. От мечты к открытию. Москва: Прогресс, 1987. 368 с

#### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНЯТ

*Чех Д. В., здобувач ступеня вищої освіти «магістр» ,*

*Сілкова Е.О., старший викладач кафедри математики та методики її викладання  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Дошкільне дитинство – особливий етап у розвитку людини. Значення цього періоду неможливо переоцінити: саме в цей час формуються основні психічні та фізичні якості особистості, виявляються й розвиваються до рівня суспільного розпізнавання задатки та здібності дитини, закладаються основи світогляду й загальної культури, засвоюються цінності і норми суспільної життєдіяльності. «Щасливе дитинство вибудовує той фундамент, на якому згодом зростає й самостверджується людина; нещасливе – делегує в її доросле життя цілу низку проблем, подолання яких потребуватиме максимальної концентрації всіх сутнісних сил і можливостей» [3, 5].

Педагогічне осмислення проблеми соціалізації в дошкільному дитинстві активізувало дослідження соціального розвитку дітей на цьому віковому етапі. Цей період онтогенезу, що займає особливе місце у психологічній і педагогічній науці, розглядається, за О. Леонтьєвим, як «період первинного фактичного становлення особистості» [14, 94]. Саме у віці шести–семи років виникає перша цілісна картина світу, розвивається активність як чинник пізнання світу, формується усвідомлення себе як індивідуальності, розуміння власного «Я», ставлення до інших і до світу загалом.

Дошкільне дитинство вважають періодом оволодіння соціальним простором людських стосунків через спілкування з дорослими, а також через ігрові та реальні стосунки з однолітками (Г. Абрамова [4], Л. Божович [4], Л. Виготський [3], Д. Ельконін [2], В. Мухіна та ін.). Серед основних новоутворень дошкільного віку психологи виділяють образні форми пізнання довкілля, розквіт яких припадає саме на цей віковий період; моральні почуття, які пов'язують дитину спочатку з рідними людьми, а з часом і з ширшим колом дорослих та однолітків. «Психологи, які наголошують на виникненні нової соціальної ситуації розвитку, виокремлюють внутрішню позицію дошкільника стосовно інших людей, яка характеризується усвідомленням власного «Я», своєї поведінки та інтересом до світу дорослих [5, 35].

На думку Д. Ельконіна, розвиток особистості дитини в дошкільному дитинстві об'єднує два аспекти. Перший з них полягає у тому, що «дитина поступово починає усвідомлювати своє місце у навколишньому світі. Це стимулює виникнення нових мотивів поведінки, якими обумовлюються вчинки» [2, 98]. Інший аспект – активний розвиток почуттів і волі. Саме вони забезпечують дієвість згаданих вище мотивів та стійкість і незалежність від зміни

зовнішніх обставин дитячої поведінки. Д. Ельконін підкреслює, що «будь-який перехід від одного етапу розвитку дитини до іншого, насамперед, уособлює перехід до нового, глибшого та якісно вищого зв'язку дитини з суспільством, частиною якого вона є і без взаємодії з яким не здатна жити» [4, 35].

Зі свого боку, сучасна дослідниця дитячої соціалізації І. Рогальська, зазначає, що «становлення особистості в дошкільному дитинстві є процесом її безперервного розвитку в площині формування первинних обрисів світосприйняття, освоєння і присвоєння світу, що відзначаються певними просторово-часовими уявленнями про дійсність, які, сполучаючись і синтезуючись, дають у результаті образ світу» [2, 203].

Загальновідомо, що дошкільне дитинство – це період життя, «коли перед дитиною все більше відкривається навколишній світ людської дійсності» [1, 94]. Справді, відразу після народження дитину оточує об'єктивний світ: люди, природа, речі. Вона не пристосовується до нового, а «робить його своїм, тобто привласнює його», – зазначав О. Леонтьєв. Він підкреслював, що процес «привласнення» полягає у «відтворенні індивідом історично сформованих людських якостей, здібностей і способів поведінки», він наголошував, що цей процес є завжди активним, оскільки, «щоб оволодіти предметом або явищем, потрібно активно здійснити діяльність, адекватну тій, яка втілена у цьому предметі або явищі» [2, 94].

Розглядаючи питання специфіки пізнання людиною навколишнього світу, О. Леонтьєв відзначав, що вищі психічні функції формуються у результаті «інтеріоризації зовнішніх форм діяльності». У психології поняття «інтеріоризація» пов'язується з ім'ям Л. Виготського та його науковою школою, представниками якої були зроблені важливі дослідження цього процесу..

Так, дошкільник, який починає усвідомлювати власне «Я», виявляє інтерес до себе, свого організму, до своєї статі, до своїх почуттів, переживань. Психологи називають це розвитком самосвідомості. «Через відчуття свого тіла й зовнішності (здорового – хворого, сильного – кволого), внутрішнього життя (переживань, думок, бажань, прагнень), соціального обличчя (статусу, авторитету, комунікативності, конфліктності, відповідальності, совісності) маленька істота вживається у світ, досягає основні його закони та правила» [2, 3 – 7]. Отже, серед об'єктів соціального світу, які пізнає дитина, перебуває і вона сама.

Діяльність дитини у цей період спрямовується не окремими мотивами, а певним їх підпорядкуванням, завдяки чому визначається основний тип спрямованості особистості, набір мотивів різного змісту в їх ієрархії. З цього часу починається складний процес утворення мотиваційної сфери дитини, її опосередкування свідомістю, який з відповідними змінами триває протягом усього життєвого шляху. Поряд із формуванням спрямованості особистості в дошкільному дитинстві виробляються певні способи спілкування, відбувається становлення стосунків з іншими людьми, виробляється стереотип соціальної поведінки. Зауважимо, оскільки перехід зовнішніх регуляторів у внутрішні, особистісні характеризується низьким рівнем усвідомленості малюком свого ставлення до норм і цінностей, вимог найближчого оточення тощо, саме неусвідомлені механізми соціалізації (навіювання, наслідування, ідентифікація, рефлексія) мають безпосереднє місце в ранньому і дошкільному дитинстві через несформовану самосвідомість.

На думку С. Рубінштейна, особливістю періоду дитинства є те, що «...дитина, власне кажучи, неперервно зайнята спрямованим дорослим упорядкуванням доступного їй світу або, точніше, свого уявлення про нього» [4]. Коли ж у неї вже склалися уявлення про світ, про порядок, що панує у ньому, коли дитині доступна вже певна класифікація його явищ і речей, коли нею набуто деякий запас спостережень послідовності подій, тоді настає для дитини цікавий період зовсім нових переживань, «...з яких починається особливо інтенсивне життя мислячої істоти, що пробуджується у ній». Сприйняття людиною світу багато в чому визначає, як вона буде діяти у ньому. «Дії людини, її поведінка будуть значною мірою залежати від того, як вона осмислює дійсність, від того, якою мірою вона досягає те, що відбувається у закономірностях її розвитку», – стверджує класик психології [2, 120].

У контексті нашого дослідження важливою є думка А. Кошелевої з приводу того, що у період дошкільного дитинства закладаються основи соціального, емоційного, вольового, пізнавального розвитку, відбувається процес «вростання» у світ людської культури, актуалізація власних потенцій, формуються власні погляди дитини на світ та усвідомлення себе у ньому» [5]. Оскільки орієнтація у довкіллі завжди була і залишається важливою потребою людини, образ соціального світу формується у дитини стихійно. «Відтак у ньому концентруються нечіткі, недостатні, неточні уявлення про світ, пов'язані з характером розуміння побаченого і почутого дитиною, що викликає у неї бажання пізнати світ» [5]. Задля цього дитина звертається до дорослого, від спеціального педагогічного впливу якого залежить приведення інформації у зв'язані структури з метою її розуміння дитиною.

Світ – безмежний, тому дитяче емоційне світосприйняття відкрите до безкінечних змін і розвитку. Водночас світ є системно організованим у своїй появі дитині, тому можна виявити джерела дитячих переживань і особливості світovidчуття загалом, зрозуміти основні координати цієї системи [5]. «Запропонована дітям система уявлень про світ і місце людини у ньому повинна забезпечувати постійне зростання та розширення невизначених, нечітких знань дошкільників, спрямованих на їхній загальний пізнавальний розвиток та зміст образу соціального світу: на пізнання того, що і хто їх оточує, на переживання, які це оточення викликає у дитини, і нарешті, на її дії та діяльність у цьому оточенні, адже люди діють у світі відповідно до того, як вони його пізнають, але вони пізнають його відповідно до того, як у ньому діють», – стверджує фундатор вітчизняної соціальної психології, Г. Андреева [1, 286].

Виникає цілісний неосяжно-своєрідний світ стосунків, почуттів, образів, висловлювань – власне ігрова культура дошкільного дитинства як провідна царина розвитку дитини. Лише досягаючи її сенс, можна спрямувати процес соціалізації дитини в педагогічно виважене русло. Безумовно, у роки дошкільного дитинства роль дорослого у соціалізації особистості дитини залишається провідною: дитина орієнтується на дорослого, на його оцінки, знання, вчинки. Водночас процес входження дитини до організованого людського суспільства не може обмежуватися лише тим соціальним досвідом, якого вона набуває у взаємодії з дорослими людьми. Важливою умовою соціального розвитку особистості протягом дошкільного періоду дитинства є присутність інших дітей, які задовольняють найважливіші дитячі потреби (у спільній діяльності, спілкуванні, емоційному контакті).

Внутрішня позиція дошкільника стосовно інших людей характеризується передусім усвідомленням власного «Я» та своїх вчинків, величезним інтересом до світу дорослих, їхньої діяльності та взаємин, який проявляється через потребу брати участь у житті та діяльності дорослих. Оскільки ця потреба через психологічні особливості дитини не може цілком реалізуватися при тенденції до негайного задоволення «дорослих» бажань, то дитина намагається стати дорослою в уяві. Вона, наслідуючи дорослого, беручи на себе відповідні ролі, діє як доросла людина, відображає у процесі гри дії та взаємостосунки дорослих. Л. Виготський [2] зазначав, що у цей час дитина реалізує новий тип діяльності – гру, яка дає їй змогу змінювати позицію у ставленні до світу.

У дитинстві людина, як ніколи пізніше, відкрита для смислоосягнення та смислотворення. Образ світу виникає у дитини в процесі взаємодії з реальністю, яку вона відображає у своїх мозкових структурах через використання індивідуального досвіду, набутого під час сприймання предметів та явищ соціальної дійсності. Дитина сприймає живий образ, потім відтворює його в уяві. Відчуття і сприймання виконують у її життєдіяльності дві основні, тісно пов'язані між собою функції, – з одного боку, інформують про властивості середовища, з іншого – організують предметні дії відповідно до зміни умов.

Окрім того, у дошкільному віці формуються первинні етичні поняття та категорії, здатність бачити прекрасне навколо себе. У свідомості дитини виникає розуміння власних можливостей та свого місця у системі суспільних відносин. Особисте ставлення людини до об'єктів і явищ довкілля, отже, визначає і вибір нею стратегії поведінки. Так, у процесі становлення чітких поглядів на світ і на себе діти починають поступово розуміти, якими вони хочуть стати і мають бути, у них виробляється певна система цінностей і власна життєва позиція. У такий спосіб, соціальний образ світу, що складається в свідомості дитини, набирає силу впливу на її дії, вчинки та загалом на життя.

#### Список використаних джерел

1. Акименко Ю. Ф. Психологічна корекція ставлення батьків до дітей молодшого шкільного віку: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України – Київ, 2003.
2. Анненков В. П. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді в умовах промислово-економічного коледжу: Дис канд. пед. наук: 13.00.05; 13.00.01. – К, 1996. – 136 с.
3. Антонова Н. О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога: монографія / Н. О. Антонова; МОН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Слов'янськ: Видавель Маторін Б. І., 2010. – 561 с.
4. Біла І. М. Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників / І. М. Біла. – Камянець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2009. – 120 с.
5. Белова Е.С. Исследования структурных компонентов одаренности и условия ее развития в младшем дошкольном возрасте / Е. С. Белова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – Т.2. – №3. – С. 58–68.

### ДИТЯЧЕ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Чумак О.С., здобувач вищої освіти*

*Дичківська І.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської Рівненський державний гуманітарний університет*

Видатний дитячий психолог М.М. Подд'яков в 80-х роках ХХ століття висунув тезу про те, що провідною діяльністю в дошкільному віці поряд з ігровою, є дитяче експериментування [4]. Воно виступає як самостійний вид діяльності і входить до складу ігрової, образотворчої, конструктивної, комунікативної діяльності. Розробляючи концепцію дитячого експериментування, М.М. Подд'яков показав вплив експериментування на інтелектуальний і моральний розвиток. Як показують дослідження Ж. Піаже, М.М. Подд'якова та ін., основною умовою інтелектуального розвитку дітей є така організація їхньої діяльності, яка забезпечує взаємозв'язок розумових і практичних дій. Основний мотив дитячого експериментування, на думку, М.М. Подд'якова, полягає в загальній спрямованості на отримання знань і відомостей про той чи інший предмет.

У роботах М.М. Подд'якова та його учнів (М.С. Веракса, Л.О. Парамонова, І.С. Фрейдкін та ін.) було визначено види, форми дитячого експериментування. У 70-80-х рр. минулого століття велася активна робота з вивчення експериментування. Так, І.С. Фрейдкін досліджував експериментування дітей в галузі фізичних явищ, М.С. Веракса – у галузі просторово-часових відношень, Л.О. Парамонова – експериментування на матеріалі конструктивної діяльності тощо. За М.М. Подд'яковим, М.С. Вераксою, І.С. Фрейдкіним експериментування представлено як складна діяльність, в здійсненні якої беруть участь різноманітні здібності (до міркування, до прогнозування, до побудови оптимальних стратегій дослідницького пошуку рішення). Також дані досліджень М.С. Веракси, М.М. Подд'якова довели, що в процесі участі в експериментуванні в дітей відбуваються зміни як в інтелектуальному, так і в особистісному плані [1; 4]. М.М. Подд'яков, О.І. Савенков, В.В. Давидов, В.Т. Кудрявцев визначають такі форми експериментування, як уявний експеримент і експеримент з реальними об'єктами. Однак, на думку В.В. Давидова і В.Т. Кудрявцева, обидві ці форми злиті воедино. І тільки наприкінці дошкільного віку відбувається виокремлення уявного експерименту як самостійної форми. Уявне експериментування, на думку В.В. Давидова, досягає справжнього розвитку в навчальній діяльності молодших школярів [2].

Експериментування дозволяє дитині моделювати в своїй свідомості картину світу, засновану на власних спостереженнях, встановлення зв'язків, взаємозалежностей, закономірностей. Зазначимо, що в науці експеримент використовується для отримання знань, невідомих людству, або невідомих конкретній людині. Оскільки закономірності проведення експериментів дорослими і дітьми багато в чому не збігаються, то коректно використовувати словосполучення «дитяче експериментування».

Сутність феномену «дитяче експериментування» як явища полягає в його цілісності, неповторності, в єдності з його змістом, що дане дитині у власному практичному досвіді. М.М.Поддьяков, О.І.Савенков вважають експериментування провідним видом діяльності дошкільнят (на противагу грі, якщо вона не передбачає дослідницького пошуку) [4; 6]. Науковці довели, що для дитини найбільш природним і доцільним буде не отримувати вже готові й піднесені дорослими знання, а самостійно осягати нове, діючи подібновченному-досліднику: спостерігати, робити власні висновки і висувати судження; порівнювати, зіставляти, класифікувати; проводити дослідження і досліди.

Дитяче експериментування—це вивчення об'єкта, виявлення його властивостей і особливостей різними методами дослідження (тактильними, зоровими та іншими), при безпосередньому контакті з ним. У педагогіці дитяче експериментування—це, з одного боку, метод навчання, який застосовується для переданні дітям нових знань, з іншого, вид пізнавальної діяльності.

Розвиваючи ідеї попередніх дослідників, О.М. Подд'яков розглядає експериментування дошкільника зі складним об'єктом як цілісну дослідницьку діяльність в умовах невизначеності, що охоплює творчі компоненти і має свої підстави і досить ефективні механізми. Він проаналізував причини успішного експериментування дошкільників, а саме: 1) наявність у дітей знань і уявлень різного рівня про системи взаємодії; 2) тенденція до використання комбінованих маніпуляцій і організацій в стратегії комбінаторного перебору; 3) особливості пізнавальної мотивації у дітей при обстеженні багатофакторних об'єктів[5].

До найважливіших умов успішного експериментування О.М. Поддьяков відносить особливості пропонованих об'єктів і організацію діяльності дітей[61, с. 51]. Багаторічні дослідження експериментування дозволили О.М. Поддьякову сформулювати такі твердження: 1. Дитяче експериментування є особливою формою пошукової діяльності, в якій найбільш яскраво виражені процеси цілеутворення, процеси виникнення і розвитку нових мотивів особистості, що лежать в основі саморуку, саморозвитку дошкільників. 2. У дитячому експериментуванні найбільш потужно проявляється власна активність дітей, спрямована на отримання нових відомостей, знань (пізнавальна форма експериментування), на отримання результатів творчості—нових будівель, малюнків, казок тощо (продуктивна форма експериментування), на пошук нових форм взаємодії з іншими людьми (соціальне експериментування) тощо. 3. Дитяче експериментування є стрижнем будь-якого виду дитячої творчості. 4. У дитячому експериментуванні найбільш органічно взаємодіють психічні процеси диференціації та інтеграції при загальному домінуванні інтеграційних процесів. 5. Діяльність експериментування, взята у всій її повноті і універсальності, є загальним способом функціонування психіки [5].

Дослідницька активність дітей відбувається в три етапи. Перший етап – ранній вік. Дослідницька активність є мимовільною, складає передумови інтуїтивного розуміння і запам'ятовування. Другий етап – 3-5 років. Розвиток зацікавленості до всього нового і незнайомого, самостійна постановка запитань та самостійний пошук відповідей на них. Третій етап – 5-7 років. Головним структурним компонентом дослідницької активності є проблемність, яка сприяє відкритості до всього нового, пошуку відповідей на запитання, вирішення проблем.

Діяльність експериментування пронизує всі сфери дитячого життя, всі види діяльності, в тому числі й ігрову. Експериментування в закладах дошкільної освіти може здійснюватися в різних формах. Кількість цих форм майже не обмежена [3].

Розвивальне предметно-просторове середовище повинно бути змістовнонасиченим, трансформованим, поліфункціональним, варіативним, доступним і безпечним. У групах необхідно створювати осередки (наукові лабораторії) для експериментування, обладнані всім необхідним для формування пізнавального інтересу дітей до довкілля. У них входять: 1) прилади-помічники (збільшувальне скло, ваги (безмін), пісочний годинник, компас, магніти, мікроскопи); 2) різноманітні посудини з різних матеріалів (пластмаса, скло, залізо) різного об'єму і форми; 3) природний матеріал (камінці, глина, пісок, мушлі, пташине пір'я, шишки, листя дерев, мох, насіння тощо); 4) утилізований матеріал (дріт, шматочки шкіри, хутра, тканини, пластмаси, дерева, корок тощо); 5) технічні матеріали (гайки, скріпки, болти, цвяхи, гвинтики, шурупи, деталі конструктора тощо); 6) різні види паперу: звичайний, картон, наждачний, копіювальний тощо; 7) барвники: харчові і нехарчові (гуаш, акварельні фарби тощо); 8) медичні матеріали (піпетки, колби, дерев'яні палички, шприци (без голки), мірні ложки, гумові груші тощо); 9) інші матеріали (лустерка, повітряні кулі, масло, борошно, сіль, цукор тощо) [7].

Отже, можна зробити висновок, що найбільш ефективними методами освоєння дітьми закономірностей довкілля є елементарне експериментування й дослідницька поведінка.

Нами визначено педагогічні умови, спрямовані на формування дослідницької поведінки: ретельний добір змісту освітнього процесу цікавого, доцільного і доступного для сучасних дошкільнят; вдосконалення пізнавальних навичок, здібностей, умінь, збагачення уявлень про довкілля; можливість використання різних методів і прийомів при активізації інтересу і варіативність стратегій змістовного спілкування педагога з дітьми; використання різноманітних дидактичних і методичних засобів у процесі пізнання дітьми довкілля; залучення дітей до активного пошуку й освоєння нової інформації за допомогою збагачення досвіду дослідницької поведінки, розвиток вміння ставити пізнавальні запитання, визначати протиріччя і проблеми, висувати і досягати успіхів в їх вирішенні.

#### Список використаних джерел

1. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников [Текст] : пособие для педагогов дошкольных учреждений. Москва : Мозаика-Синтез, 2010. 112 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : Интор, 1996. 544 с.
3. Крутій К. Сучасне заняття та освітні ситуації. *Дошкільне виховання*. 2016. № 9. С. 6–10.
4. Поддьяков Н.Н. Обучение дошкольника в экспериментировании. *Вопросы психологии*. 1991. №4. С. 29-34.
5. Поддьяков А. Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей : учебное пособие для студентов факультетов психологии. Москва : Российское психологическое общество, 1998. 85 с.

6. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения дошкольников. Москва : Учебная литература, 2010. 231 с.

7. Стеценко І. Особливості дослідів у STREAM-освіті дошкільників і молодших школярів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2018. № 2. С.15-20.

## **МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ**

*Чурилович М. М., здобувач вищої освіти II-го рівня*

*Оксенюк О. В., к. пед. н., доцент кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Вагомою складовою системи управління завжди були механізми управління – це сукупність методів, технологій, підходів і принципів впливу на керовані об'єкти. Базові механізми управління використовують при виконанні управлінських функцій (планування, організація, контроль і т.д.), інші є об'єднувальними елементами впливу – механізми узгодження, зв'язку, перерозподілу ресурсів; ще частина – це механізми превенції – попередження, передбачення. Типологія механізмів управління є досить розгалуженою. Але нові трансформації суспільного життя видозмінюють і механізми впливу та розвитку. Механізми управління процесами розвитку, як зазначає О. Бобровська, мають базуватися на принципі системності, адже вони охоплюють широкий спектр локальних та інтегральних механізмів управління, пов'язаних цілями, змістом і структурою завдань, функцій об'єктів управління, здатних до забезпечення системного впливу на всі елементи керованих процесів розвитку [2, с. 49].

Відповідно, механізм системного управління розвитком має у своїй структурі чотири блоки механізмів [2, с. 52]:

-механізми цільового управління (узгодження інтересів і виокремлення спільних цілей розвитку; розподіл ресурсів, механізм людського розвитку тощо);

-превентивні механізми (передбачення, ідентифікація наявного стану розвитку з бажаним рівнем, протидія кризовим явищам тощо);

-механізми формування і забезпечення системного (комплексного) впливу (адміністративні, підтримка і стабілізація розвитку, корекція змін тощо);

-функціональні механізми (управління збалансованим розвитком, планування, організація, мотивування, контроль, механізм корпоративного управління тощо).

Однак, синтез цих блоків механізмів управління не виключає інваріантності їх застосування, оскільки кожний навчальний заклад має загальні системні характеристики освітньої установи та індивідуальні плани і перспективи розвитку.

Механізми цільового управління і превентивні механізми лежать у площині побудови та впровадження стратегії управління розвитком навчального закладу (на основі програмно-цільового підходу, за яким розробка програми розвитку закладу містить опис поточних і перспективних планів розвитку організаційної структури закладу та її складових). Оскільки стратегічно-програмні документи розвитку закладу погоджуються адміністрацією і трудовим колективом, то за реалізацію зазначених блоків механізмів управління відповідальність буде корпоративною. А механізми формування і забезпечення комплексного впливу, функціональні механізми, більшою мірою, лежать у площині функціональних обов'язків керівника навчального закладу (тобто формують його професійну компетентність), і відповідальність за їх реалізацію буде більше персональною. Звідси, означені блоки механізмів системного управління розвитком можемо віднести до таких, що формують управлінську компетентність керівника та однозначно впливають на її розвиток.

Упровадження компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного підходів у навчальний процес забезпечують саморозвиток, самореалізацію та самовдосконалення педагога та є пріоритетним управлінським напрямком діяльності навчального закладу. Вміле та доцільне мотивування, вчасне стимулювання, якісний контроль та адекватна оцінка працівника – запорука успіху управлінської діяльності керівника навчального закладу.

Розвиток управлінської компетентності можливий за наявності відповідної мотивації та самомотивації керівника. Спосіб результативного управління працівником полягає у розумінні його потреб, мотиваційних установок; тільки розуміючи, що спонукає людину рухатися, що стимулює її, які мотиви лежать в основі її дій, можна здійснити розробку дієвої системи впливу на процес професійного вдосконалення кадрів. Відповідно, керівнику навчального закладу для формування і розвитку власної управлінської компетентності необхідно оволодіти функціональним механізмом мотивування.

Мотивація як функція управління включає створення умов для використання мотивів поведінки людини у практиці управління її діяльністю, їх формування у процесі діяльності та закріплення в ролі постійних домінант цієї діяльності. Мотивація у загальному тлумаченні є сукупністю рушійних сил, які спонукають людину до виконання певних дій. В управлінні мотивація – це функція керівника, що полягає в формуванні у працівників спонук до професійної діяльності, а також у довготривалому впливі на працівника задля зміни його ціннісних орієнтацій та інтересів згідно із заданими параметрами; у формуванні мотиваційного ядра й розвитку на цій основі можливостей професійного розвитку [3, с. 9].

Практика підтверджує, що адміністративні механізми розвитку (наказ, розпорядження) бувають малодієвими і неефективними, якщо працівник не може у професійному оточенні реалізувати свої інтереси, а сам заклад не надає можливості для цього. Бажаність дії для людини визначається тим, наскільки очікувані наслідки відповідають її мотивам. Також для виконання бажаної дії працівнику необхідна суб'єктивна впевненість у можливості досягнення потрібних результатів.

У психології рівень умотивованості людини на досягнення результатів визначається трьома параметрами:

- оцінкою досяжності результату;
- оцінкою очікуваних наслідків при досягненні результатів;
- оцінкою корисності наслідків.

Звідси, завданням керівника, який прагне, щоб підлеглі досягнули потрібних навчальному закладу результатів, є створення умов, за яких вище описані оцінки будуть позитивними. Тобто, ставлячи перед підлеглими певні цілі для

виконання, керівник мотивує працівників на розуміння поставлених цілей, на впевненість у досяжності результатів та перевагу позитивних наслідків результатів над негативними.

Аналіз поняття «мотивація» дав змогу встановити, що у ширшому значенні мотивація є комплексною системою, що складається з мотивів особистості та дій, спрямованих на активізацію цих мотивів [1, с. 184].

Людину до професійної діяльності, зазвичай, спонукають наступні мотиви:

- мотив самоствердження – пов'язаний з почуттям власної гідності, честолюбством, іноді – кар'єризмом;
- мотив ідентифікації з іншою людиною – полягає у прагненні бути схожим на професіонала, авторитетну особистість;
- мотив влади – це прагнення впливати на людей, зайняти керівну роль у групі (колективі), намагання керувати людьми, регламентувати їхню діяльність;
- процесуально-змістові мотиви – це спонукання до активності самим внутрішнім змістом і процесом професійної діяльності, а не зовнішніми установками;
- мотив саморозвитку – прагнення до професійного саморозвитку, самовдосконалення;
- мотив досягнення – це прагнення досягти високих результатів і майстерності у фаховій діяльності;
- мотив афіліації – це встановлення чи підтримання стосунків з людьми, задоволення від спілкування з ними у професійному полі.

Таким чином, перелічені мотиви формують зовнішню та внутрішню мотивацію особистості. Зовнішня мотивація базується на різних видах заохочень та покарань, які, у свою чергу, стимулюють або гальмують поведінку людини (мотиви влади, заохочень, ідентифікації із професіоналом, досягнень) Внутрішня мотивація сприяє отриманню задоволення від роботи, підвищує самоповагу особистості, зацікавленість та почуття радості (мотиви самоствердження, саморозвитку, афіліації).

Поряд із мотивацією дієвим засобом є стимулювання, але в основі стимулу лежать зовнішні чинники (як матеріальні, так і моральні). Мотив – це спонукання до дії, але в його основі можуть бути як зовнішні (об'єктивні) чинники, так і внутрішні (суб'єктивні). Стимул трансформується у мотив лише за умови усвідомлення, сприйняття людиною. Отже, мотивація – це процес внутрішніх спонукань, а стимулювання – процес зовнішніх спонукань.

Для ефективного стимулювання керівників до розвитку їх управлінської компетентності, слід враховувати такі особливості [4, с. 17]:

1. Керівник, педагог – зріла особистість зі сформованою мотиваційною сферою.
2. Важливим є освітнє середовище, в якому професійно зростає спершу педагог, а згодом – керівник навчального закладу. Здоровий мікроклімат сприяє розвитку професійної компетентності педагога, допомагає покращити його самооцінку, вдосконалити базові знання та уміння. У несприятливому (комфортістському чи бюрократичному) середовищі педагог не має бажання проявляти здібності, не відчуває підтримки, не отримує схвалення результатів власної діяльності.
3. Одним із головних завдань керівництва як адміністративної ланки є налаштування педагогів на усвідомлення значущості своєї професії, відчуття радості від успіхів у роботі, зміцнення бажання творити та оновлювати власний досвід.
4. Стимулювання повинно враховувати потреби самого керівника освітнього закладу, бути особистісно значущим

Результативна робота з управлінськими кадрами щодо питань підвищення їх професійної компетентності побудована на врахуванні таких чинників:

- а) знання рівня освіченості та професійної підготовки керівника, коло його інтересів та здібностей;
- б) створення у педагогічному колективі атмосфери поваги і довіри до адміністрації, прояв колективної відповідальності до її запитів;
- в) налагодження соціальної взаємодії на партнерській основі між адміністрацією, педагогічним колективом, учнями та їх батьками;
- г) сприяння самоствердженню керівника як у зовнішньо-організаційному плані діяльності (підтримка державними управлінськими органами його ініціатив, заохочення здобутків закладу, розширення можливостей фахової підготовки та підвищення кваліфікації), так і внутрішньо-організаційному плані (лобіювання колективом інтересів закладу, офіційним представником якого на законодавчому рівні є керівник навчального закладу);
- г) допомога керівнику в узагальненні власного та масового досвіду на основі синтезу теорії і практики.

Мотивацію розвитку управлінської компетентності керівника слід розглядати як комплексну структуру, яка складається з низки компонентів, якими є чинники, цілі, діяльність і результат.

Отже, ядром ефективної організації процесу розвитку управлінської компетентності керівника навчального закладу є механізм мотивації його діяльності, пошуку й добору таких стимулів, які б задовільняли його потреби та спонукали до професійного зростання. Важливого значення у процесі розвитку професійної компетентності керівника набуває здатність мотивів з'являтися, розвиватися та змінюватися у процесі професійної діяльності. Тому одним із головних завдань мотивації є не тільки задоволення наявних потреб, але й формування нових, вищого рівня професійного самоусвідомлення, оскільки прагнення людини вдосконалити результати власної праці безкінечне.

Умотивованість керівників освітніх закладів є однією з основних умов зростання не лише їх управлінської компетентності, а й комплексного (системного) результату діяльності закладу освіти в найближчому соціальному оточенні.

#### Список використаних джерел

1. Андрощук І. М. Управління мотивацією професійного розвитку педагога в умовах регіональної системи післядипломної педагогічної освіти. Педагогічний альманах. 2013. Вип. 20. С. 183-188.
2. Бобровська О. Механізми системного управління процесами розвитку територій регіонів: концептуалізація конструювання і побудови. Державне управління та місцеве самоврядування. 2017. Вип. 2 (33), С. 48-55. URL: <https://www.dridu.dp.ua/>
3. Бондаренко Л. М., Бражник О. М. Мотивація і адміністрація: метод. посіб. Пирятин, 2013. 86 с.
4. Коліжук Г. В. Мотиваційний аспект розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса. 2017. № 2. С. 16-18.

## **ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 1-2 КЛАСАХ**

*Швайко Н. О. здобувач ступеня в/о «Магістр 1 курсу»*

*Приймак О. П. к. пед. н., доц. - науковий керівник*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

У Державному стандарті початкової освіти визначена мета математичної освітньої галузі – «формування математичних та інших ключових компетентностей, розвиток мислення...» [1, с.4]. Учні мають не лише засвоїти визначену програмою систему знань з математики, а й навчитися спостерігати об'єкти, явища, процеси, порівнювати їх, виявляти зв'язок між математичними поняттями, діями, величинами та їх відношеннями, навчитися міркувати, обґрунтовувати свої висновки, користуватися математичною мовою.

Досить гостро ці завдання стоять перед шестирічними першокласниками, для яких відбувається зміна провідного виду діяльності гри на навчальну. Проте спеціальні дослідження, проведені науковцями ще у 90-х роках ХХ ст. (Н. Бібік, Н. Кудікіна, Н. Підгорна та ін.), засвідчили необхідність застосування гри в навчанні першокласників.

Дидактична гра містить дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, правила гри, ігрові дії, підбиття підсумків [3, с.307].

Відповідно до програми і вікових особливостей дітей визначають дидактичні завдання гри. У програмі з математики (1-2 класи, автор О. Я. Савченко) виділено змістові лінії: «Числа, дії з числами. Величини», «Геометричні фігури», «Вирази, рівності, нерівності», «Робота з даними», «Математичні задачі і дослідження». Розглянемо, наприклад, завдання змістової лінії «Числа, дії з числами. Величини». Перш за все вони повинні сприяти формуванню в учнів 1-2 класів понять про натуральний ряд чисел від 1 до 100, умінню співвідносити кількість об'єктів навколишнього середовища з відповідним натуральним числом і навпаки, ознайомленню з властивостями натурального ряду чисел. Ці завдання знаходять відображення в іграх «Знайди цифру», «Квочка і курчата» та ін.

Крім того, учні ознайомлюються з діями додавання та віднімання (1 кл.), множення та ділення (2 кл.), вчать додавати і віднімати одноцифрові та двоцифрові числа, множити та ділити одноцифрові числа, множити і ділити на 1 і 0. Формуванню обчислювальних навичок сприяють ігри «Мовчанка», «Колові приклади», «Ланцюжки», «Хто швидше» та ін.

При вивченні величин учні 1-2 класів ознайомлюються з одиницями вимірювання довжини (см, дм, м), маси (кг, ц), часу (год, хв), місткості (л), вартості (грн, к.), здійснюють вимірювання цих величин, маючи доступ до необхідних вимірювальних приладів. Закріплюються терміни та вимірювальні навички в іграх «Магазин», «Що легше» та ін.

Дидактичне завдання в іграх постає у вигляді ігрового замислу – того, що цікавить дітей, а саме активні дії з предметами, щось загадкове, перевірка своїх можливостей під час змагання, рольове перевтілення. Наприклад, елемент змагання лежить в основі ігрового замислу ігор «Сходинки», «Хто швидше». На активних діях з предметами ґрунтується ігровий замисел гри «З яких матеріалів знаходяться предмети у твоєму рюкзаку».

Ігровий початок включає способи поділу на команди і вибору ведучого, визначення права першого ходу. Команди часто називають іменами героїв відомих мультфільмів, казок, а ведучих вибирають за допомогою лічилки, право першого ходу - з допомогою жеребкувань. Також ігровим початком може бути повідомлення, коли вчитель називає гру, спрямовує увагу дітей на дидактичні матеріали.

Ігрові дії виходять із ігрового замислу, включають дії, які спрямовані на виконання поставленого завдання. Наприклад, щоб допомогти зайчикові дістати капусту, учні переміщують зображення зайчика і розказують про свої дії, закріплюють відповідну термінологію.

За змістом ігрові дії можуть бути різноманітними. Це відгадування загадок, рольові дії («Магазин іграшок»), малюнок з уяви («Домалюй»), дії, які включають порівняння предметів, і їх класифікацію («Підбери предмети за формою»), складання заданих фігур («Танграм»).

До початку гри вчитель пояснює ігрове завдання, а потім спосіб його виконання. Правила повинні бути простими, чітко сформульованими, зрозумілими. Правила гри дисциплінують, формують витримку, витривалість, крім того, вони непомітно обмежують дії дітей, спрямовують їх увагу на виконання конкретного завдання.

Підбиття підсумків гри полягає у підрахунку балів, визначенні команди – переможниці, виявленні тих дітей, які найправильніше виконали ігрове завдання. Також потрібно назвати досягнення кожної дитини, тактовно формулювати оцінні судження.

Проводити ігри, створювати ігрові ситуації бажано на кожному уроці. Гру можна пропонувати на початку уроку (усна лічба, повторення раніше вивченого матеріалу). Дуже доречно використовувати ігри під час перевірки домашнього завдання у другому класі, у цьому випадку вчитель використовує гру на початку уроку.

В ігровій формі можна ефективно ознайомити дітей з вивченням нового матеріалу і його закріпленням. Ігровий сюжет можна ввести, вклавши завдання в уста казкових персонажів (Буратіно, Незнайки, Чебурашки та ін.).

В останні роки набули поширення комп'ютерні ігри, які передбачають індивідуальну або парну гру.

Отже, провідними функціями ігрової діяльності на уроках математики в 1-2 класах є мотиваційна та розвивальна. Математичний зміст гри має відповідати дидактичній меті уроку і бути посиленням для кожної дитини, правила гри - прості і чітко сформульовані, підсумок гри – чіткий і справедливий.

#### Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової освіти. - К. – 2018. – 28 с.
2. Нечипоренко К. П. Сучасні методи навчання як засіб реалізації компетентнісного підходу в початковій освіті / К. П. Нечипоренко // *Рідна школа*. - 2013. - № 11. - С.66–69.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч./ О. Я. Савченко – К.: Грамота, 2012.- 504 с.

### РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБОМ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР

*Шворак А.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Шадюк Ольга Іванівна кандидат педагогічних наук, доц. кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І.Поніманської*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Дошкільний вік вважають найсприятливішим періодом життя людини для розвитку її творчих здібностей та їх прояву. Формування творчих здібностей у дітей, як правило, пов'язане з грою – одним із ефективних засобів розвитку творчих здібностей. Творчі прояви у дитини спостерігаються досить рано. У старших дошкільників здатність до творчості формується повільно, проходячи декілька стадій розвитку[5, с.16].

Творчість дошкільника – це активність дитини, спрямована на створення нового, нестандартного вирішення поставлених завдань у нерегламентованій ситуації, та здатність бути впевненим у своїх силах та результатах власної діяльності. Розвиток творчої особистості дошкільника – це вдосконалення системи її творчого ставлення до різних аспектів життєдіяльності. Творчі здібності дошкільника посилюють мотивацію, розширюють коло його знань та вмій[3, с.13].

Показниками творчих здібностей у дошкільників виступають такі якості: чутливість до проблем, готовність їх розв'язувати власними силами; відкритість новим ідеям, інтерес до невідомого; схильність руйнувати чи змінювати стереотипи, відмовлятися від шаблонів, відходити від зразків; спроможність виходити за рамки заданої іншими ситуації; швидкість аналогій, протиставлень, асоціацій; загострене сприйняття недоліків, відхилень, незвичності, складності[6, с.558].

Специфічними є і засоби розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Формування творчих здібностей у дітей, як правило, пов'язане з грою. Розвиток творчої особистості не відбувається самостійно, а потребує особливої уваги, з боку дорослих, та підбір засобів розвитку. У закладі дошкільної освіти важливу роль відіграє комп'ютерна гра.

Комп'ютерна гра – це такий вид діяльності, що характеризується взаємодією гравців, дії яких обмежені правилами і спрямовані на досягнення мети. Поняття навчальної комп'ютерної гри можна визначити, як такий програмний засіб, що надає можливість спрямувати діяльність дитини на досягнення певної дидактичної мети в ігровій формі [1, с.63].

У разі організації навчально-виховного процесу дошкільників засобами комп'ютерних ігор надзвичайно важливим є питання правильного вибору: які комп'ютерні ігри розвивають дитину, а які мають сумнівну цінність. У цьому разі необхідними є знання жанрової та рейтингової класифікації комп'ютерних ігор.

Для ефективного розвитку творчих здібностей, засобом комп'ютерних ігор потрібно дотримуватись певних умов: організації режиму дня; навчання дитини комп'ютерній грамоті; створення сприятливих умов між дитиною та комп'ютером; введення комп'ютерних ігор у життя дитини лише після того, як вона освоїть традиційні види діяльності – малювання, конструювання і т.ін.; впевненість, що під час гри у комп'ютерну гру дитина чітко визнає, що на екрані «віртуальна реальність»; необхідність навчання дитини правилам поведінки під час гри у комп'ютерні ігри; підбір комп'ютерних ігор з урахуванням вікових обмежень; підбір комп'ютерних ігор, спрямованих на розвиток необхідного психологічного показника; допомогти усвідомити дитині, що навчальні та розвивальні комп'ютерні ігри несуть як навчальний, так і виховний характер; зауважити, що комп'ютерні ігри можливо використовувати не лише як засіб для навчання, але і як мотивуючий інструмент[2, с.34].

Працюючи за комп'ютером, дитина має реальну можливість: бачити на екрані результат своєї роботи, а в разі потреби вносити у композицію малюнка (якщо це зображальна діяльність) чи відновлювати процес і динаміку творчості; самостійно керувати запропонованою грою й створювати власну, що додає віри у свої можливості; здійснювати контроль за послідовністю зображення, змінювати його і впродовж роботи почувати себе вільно й розкуто.

Активізацію дитячої творчості комп'ютерними засобами забезпечують попереднє ознайомлення дошкільнят з певною темою, формування технічних умінь та навичок зображення; побудова занять як тематичних циклів з різних видів діяльності дітей тощо. Для того щоб діти могли грати в комп'ютерні ігри без негативних наслідків, слід проконтролювати вибір жанрів гри, зміст, систему керівництва. Не слід замінювати комп'ютерними іграми інші заняття.

Розглядати комп'ютерні ігри як особливий засіб розвитку творчих здібностей дає змогу їх специфіка, яка полягає в такому: на відміну від інших видів ігор, комп'ютерні ігри дають можливість дитині побачити продукт своєї уяви і своєї гри, відновити динаміку своєї творчості, що дозволяє дитині реалізувати такі потенційні можливості, які в традиційних умовах не можуть проявитися[4, с.37].

Отже, комп'ютерні ігри слід розглядати як особливий засіб, що стимулює творчу активність дітей. Вони цікаві й доступні, а закладені в них ігрові завдання містять мотив і мету, а також способи та засоби їх вирішення. Комп'ютерні ігри не замінюють звичайних, а доповнюють їх, збагачуючи педагогічний процес новими можливостями, спонукаючи малят до творчості.



### Список використаних джерел

1. Горвиц Ю. М. Зачем нужны компьютеры в дошкольных учреждениях? *Информатика и образование*. 1994. № 3. С. 63–73.
2. Грамолин В. В. Навчальні комп'ютерні ігри. *Информатика та освіта*. 1994. № 4. С. 34.
3. Кульчицька О. І. Діагностика рівня розвитку творчих здібностей. *Обдарована дитина*. 2003. № 4. С. 13–28.
4. Лук А. Н. Теоретические основы выявления творческих способностей: Науч. -аналит. обзор. Москва: ИНИОН, 1979. 37 с.
5. Павлюк Р. О. Критеріальна готовність майбутніх вихователів до використання казки при навчанні іноземної мови дошкільників. *Наукові здобутки студентів і магістрантів – школі XXI століття*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Полтава: ПДПУ, 2006. С. 16–17.
6. Трафімов Л. Ю. Психологія. Підручник. Київ: Либідь, 1999. 558 с.

### ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ЗАЙКАННЯ

*Шеремета Н. В., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*

**Федорова Н. В., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.**

*Науковий керівник: Федорова Наталія Володимирівна*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

За своїм змістом, формами і методами логопедія, як і освіта в цілому, не є незмінним, закріпленим феноменом, адже вона весь час реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства. Епоха digital значно змінює підхід до питання подолання порушень мовлення в логопедії, дозволяє шукати нові методи та форми роботи з дітьми для найбільш ефективної та цікавої корекції тієї чи іншої мовленнєвої вади [2, с. 17].

Сучасна логопедична наука визначає зайкання як одне з найскладніших і тривалих мовленнєвих порушень. «Зайкання – це поліморфний хворобливий стан, за якого судомне порушення мовлення є тільки зовнішнім симптомом. Типовим і обов'язковим симптомом зайкання є наявність судомних спотикань у мовленні. Вони проривають мовленнєвий потік зупинками різного характеру. Судоми виникають лише при продуктивному мовленні» [4, с. 24].

В усьому світі визнано, що зайкання – важка проблема як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Проблема зайкання залишається ще остаточно не вивченою через широкий спектр причин його виникнення, різноманітність клінічних проявів, варіантів перебігу, патологічних реакцій логопата на свою ваду [5, с. 234]. Труднощі спілкування з оточуючими, що характерні для багатьох зайкуватих, зумовлюють у них виникнення певних змін особистості, заважають їм навчатися та працювати, у повній мірі розкривати свої здібності та інтелектуальні можливості. Тому, не зважаючи на багатоголово історію боротьби із зайканням і досить велику кількість досліджень у даній царині, подальше вивчення цього мовленнєвого порушення, пошуки нових терапевтичних прийомів і методик не втратили актуальності. Найголовнішою умовою процесу корекції мовлення при зайканні є особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожна дитина стала повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною та самодостатньою особистістю, що в умовах сучасності можна досягнути шляхом застосування інноваційних технологій корекційної роботи.

Непостійність проявів зайкання породжує у фахівців надію знайти нові методи і способи утримати, закріпити й розширити можливості вільного мовлення, які є у кожної дитини із зайканням [6]. Сучасні вчені та логопеди не припиняють досліджень проблеми зайкання, а також шукають нестандартні шляхи його корекції. До нетрадиційних методів корекції зайкання можна віднести: мнемоніку, фітотерапію, каністерапію, акватерапію, театралізовану діяльність, ігри з LEGO тощо. Зупинимося коротко на кожному з цих методів.

Мнемоніка (мнемотехніка) – це система допоміжних засобів, що полегшують згадування, найбільш важкий процес із трьох основних операцій пам'яті: записування, зберігання та вилучення інформації. У сучасній корекційній роботі вивчення або розповідання віршів чи текстів за мнемотехнікою є досить захопливим та продуктивним процесом. У дітей з'являється можливість почуватися впевненіше. Візуалізація образів з тексту створює послідовний план, що допомагає швидко та ефективно опанувати обраний матеріал. Особливо вдало цей метод використовується при сенсорній алалії та зайканні [3].

Гра – найважливіший супутник дитинства, адже це провідний вид діяльності дітей дошкільного віку. LEGO – це не просто конструктор, це інструмент, що дає змогу побачити і зрозуміти внутрішній світ дитини, його особливості, визначити наявні в неї труднощі. Це засіб, що через гру сприяє формуванню, розвитку та вдосконаленню фонематичних процесів, граматичної складової мовлення, зв'язного монологічного та діалогічного мовлення, просодичних компонентів мовлення, зорового сприймання та просторового уявлення, дрібної моторики, фізіологічного та мовленнєвого дихання, вищих психічних функцій. Використання LEGO на логопедичних заняттях дає змогу створити позитивний настрій, попередити появу негативних емоцій, пов'язаних із труднощами опанування навчального матеріалу, позитивно відображається на якості корекційного навчання. Інноваційні технології колекційної роботи з LEGO сприяють корекції психічних процесів та подолання розладів мовлення у дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями, зокрема із зайканням [1].

Метод стимуляції психічного та фізичного розвитку, оздоровлення за допомогою води – це акватерапія. Ігри з водою є одним із її видів. Вони допомагають усунути, попередити та коригувати навчання дітей з мовленнєвими порушеннями. Це доступна для кожної дитини форма діяльності, а також один із найприємніших способів навчання. Ігри з водою подобаються дітям і зазвичай не викликають у них страху та дискомфорту. Ці ігри сприяють розвитку тактильно-кінестетичної чутливості, координації рухів у системі «око – рука», зв'язного мовлення, допомагають подолати сором'язливість, нерішучість. Також такі ігри підсилюють бажання дитини розмовляти, забуваючи про свій недолік, дізнаватися нове, експериментувати, працювати самостійно. Вони

допомагають дитині із заїканням стати активним діячем, усвідомити позицію рівного партнерства, а не просто спостерігача, почуватися дослідником, створюють сприятливу основу для розвитку емоційної сфери дитини [7].

Фітотерапія – лікування за допомогою лікарських рослин. Лікарські трави – ефективний засіб лікування різноманітних мовленнєвих порушень. Їх вживають для відновлення інтелектуальної та фізичної працездатності, усунення втомлюваності, астеничного синдрому, профілактики порушень мозкового кровообігу, нервозності. При неврозоподібному заїканні використовується збір трав, що мають протисудомну та заспокійливу дію. В результаті вдається покращити сон дитини, зняти напруженість, дратівливість, підвищити працездатність, покращити її загальний стан [9].

Каністерапія прекрасно підтримує та доповнює інші методи терапії. Її суть полягає в контакті дитини з собакою, яка повинна її мотивувати і спонукати до певних дій. Важливим питанням в цій роботі є правильне ведення занять з урахуванням як позитивного самопочуття тварини, так і намічених терапевтичних, виховних та освітніх цілей. Як доводять результати багатьох досліджень у всьому світі, наявність тварини на колекційному занятті заспокоює, знижує тиск в крові, знімає стрес, спонукає до прикладання більших зусиль, піднімає рівень самопочуття, збільшує рівень самооцінки дитини, а також додає впевненості в собі. За даними досліджень польських вчених, під час занять з каністерапії у заїкуватих дітей на 49% покращується загальна моторика, на 31% - дрібна моторика, словниковий запас збільшується на 12%, концентрація підвищується на 31%, приблизно на 20% підвищується впевненість в собі, на 30% знижується страх перед тваринами, а також кількість проявів агресії знижуються на 18% [8].

Підсумовуючи усе вищесказане, варто зазначити, що до корекційної роботи із дітьми із заїканням потрібно підходити з точки зору ефективності методів, що застосовуються, а також максимального зацікавлення дитини у подоланні власного мовленнєвого дефекту. Логопедична робота із подолання заїкання із застосуванням нетрадиційних технік повинна проходити за індивідуальною програмою для кожної дитини. Варто зазначити, що корекційні заняття в реаліях сучасного світу повинні складатися не лише з урахуванням особливостей мовленнєвого розладу, а й загальних особливостей дітей покоління Alpha, тому на заняттях доречним є використання додатків для смартфона чи I-Pad, врахування спеціалістом «кліповості» мислення сучасних дітей.

#### Список використаних джерел

1. Голубева М. В. Ігри з LEGO в корекційній роботі логопеда / М. В. Голубева // Логопедія. – 2018. – № 4 (88). – С. 19-20.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник/ І. М. Дичківська. – 3-тє вид., допов. Київ: Академвидав, 2015. – 304 с.
3. Казак Н. А. Родзинки досвіду. Мнемотехніка / Н. А. Казак // Логопедія. – 2019. – №6 (102). – С. 23.
4. Кондратенко В. Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації: Посібник для вищих навчальних закладів / Кондратенко В., Ломоносов В. – Київ, 2006. – 70 с.
5. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене / за ред. М. К. Шеремет. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672с.
6. Федорович Л. О. Методи логопедичної допомоги дітям дошкільного віку із заїканням / Л. О. Федорович, Я. В. Темченко // Логопедія. – 2012. – №2. – С. 91-92.
7. Хлопецька І. Ю. Ігри з водою. Використання акватерапії в логопедії / І. Ю. Хлопецька // Логопед. – 2017. – № 8 (80). – С. 23.
8. Шада-Божишківська І. Доготерапія как метод поддержки и развития детей со специальными нуждами образования / И. Шада-Божишківская, Э. Ящышин // V заочная Международная научно-практическая Интернет-конференция «ЛИЧНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА: РАЗВИТИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, ЗДОРОВЬЕ» Белосток, Польша
9. Шеремета Н. В. Нетрадиційні техніки подолання заїкання // Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти: Матеріали II Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т. І. Поніманської. Рівне: РДГУ, 2019.– С.196 – 198.

#### ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

*Шимко К. М., здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»*

*Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

*У Базовому компоненті дошкільної освіти, в освітній лінії «Мовлення дитини» передбачено засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях, тобто набуття дитиною мовленнєвої компетенції[2]. Розвиток словника є невід'ємною складовою лексичної компетенції дошкільника. Правильно організована робота над збагаченням словника відіграє важливу роль в оволодінні дітьми лексичним багатством української мови, є міцним фундаментом для успішного навчання рідної мови в школі[1].*

*Український фольклор супроводжує дитину з перших років її життя, є невичерпним джерелом розвитку мовлення дітей, збагачення словниковими словами, образними виразами. Фольклор відображає життя народу, його історію, мову, мудрість.*

*Проблема розвитку і збагачення словника досліджувалась ученими в різних аспектах, а саме: етапність засвоєння слова як сигналу в контексті взаємодії сигнальних систем дійсності (Горелов І., Данилова Н., Кольцова М., Павлов І., Сєдов К.); особливості становлення та розвитку словника дітей (Коник В., Коніна М., Логінова В., Яшина В.); шляхи збагачення словника дітей дошкільного віку (Богущі А., Луцан Н., Трифонова О.), формування в дітей дошкільного віку словникового багатства мови (Гавриш Н., Лаврентьєва А.) та лексична робота з текстами художніх творів (Гавриш Н., Кирста Н.) [3].*

Метою дослідження було теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність застосування усної народної творчості у збагаченні словника дітей старшого дошкільного віку.

Дослідження проходило в два етапи, перший з яких був спрямований на визначення особливостей розвитку словника дітей старшого дошкільного віку, з'ясування рівнів їхнього лексичного розвитку. На другому етапі дослідження здійснювалася експериментальна перевірка ефективності запропонованих нами методичних підходів щодо збагачення словника дітей старшого дошкільного віку засобами усної народної творчості.

У процесі дослідження було визначено критерії (змістовий та експресивний) та показники оцінювання лексичного розвитку дітей старшого дошкільного віку. З-поміж них: змістовий критерій з показниками: багатство словника; розуміння й пояснення значення слів. Показниками експресивного критерію стали: інтерес до мовлення та слова; образність словника в аспекті розуміння й використання дитиною образних засобів; емоційність мовлення.

За означеними критеріями та показниками було схарактеризовано чотири рівні розвитку словника дітей старшого дошкільного віку: низький, середній, достатній, високий. Констатувальний етап дослідження засвідчив низький та середній рівні лексичного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Експериментальна методика збагачення словника дітей старшого дошкільного віку засобами усної народної творчості обіймала три взаємопов'язані етапи: організаційно-методичний, пізнавальний, діяльнісний.

Перший етап – організаційно-методичний. Він передбачав роботу щодо забезпечення освітнього процесу необхідним експериментальним матеріалом. На цьому етапі було дібрано фольклорні твори для дітей [4].

На другому етапі (пізнавальному) здійснювалося ознайомлення дітей із різноманітними жанрами малих фольклорних форм (швидкомовки, лічилки, примовки, заклички, утішки, мирилки, забавлянки), заучування їх напам'ять, збагачення словника дітей словами-назвами фольклорних жанрів, образними виразами.

Третій етап (діяльнісний) передбачав роботу, спрямовану на використання усної народної творчості у збагаченні словника дітей старшого дошкільного віку у різних видах діяльності: освітньо-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій, ігровій, театральній-ігровій.

Збагачення словника дітей відбувалося з урахуванням таких лінгводидактичних принципів: тематичний добір лексики, введення нових слів на основі активної пізнавальної діяльності, максимальна комунікативна активність [5].

У процесі ознайомлення дітей з українськими народними казками, з жанрами малих фольклорних форм словник дітей збагачувався новою лексикою. Змістовий аспект роботи передбачав розповідання українських народних казок, заучування напам'ять малих фольклорних творів.

За результатами контрольного етапу, в експериментальній групі було зафіксовано позитивні кількісні та якісні зміни у лексичному розвитку дітей старшого дошкільного віку. Вони навчилися самостійно добирати антоніми та синоніми, правильно пояснювати фразеологічні звороти та слова з переносним значенням.

Отже, усна народна творчість є ефективним засобом збагачення словника дітей старшого дошкільного віку.

#### Список використаних джерел

1. Албул В. Засоби розвитку словника у дошкільників. *Актуальні проблеми психології*. №17 (5). 2017. С. 3.
2. *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., Льченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машивець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. Дошкільне виховання. 2012. №7. С. 1-19.*
3. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.
4. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2002. 407 с.
5. *Калмикова Л.О., Харченко Н.В., Дем'яненко С.Д., Порядченко Л.А. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку. Монографія. За заг. ред. Л.О. Калмикової. Київ: Видавництво «ПП Медведєв», 2007. 139 с.*

#### ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

*Штиба Тетяна Михайлівна, здобувачка вищої освіти*

**Пустовіт Г. П. доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики виховання Рівненський державний гуманітарний університет**

Екологічне виховання учнів початкової школи другої половини ХХ століття активно вивчається в українській педагогіці. Цій проблемі присвячено низку робіт (Т. Ковальчук, В. Онищук, Л. Нарочна, А. Охріменко, Н. Пустовіт, Л. Різник, Л. Руденко, Г. Ткачук, О. Шаповал, І. Костицька та ін.), у яких автори розглядають основні форми екологічного виховання молодших школярів у цьому періоді, простежують специфіку етапів досліджуваного періоду щодо впровадження та використання форм екологічного виховання, приділяючи значну увагу традиційним та новітнім формам, описуючи технологію їхньої підготовки та проведення.

Слід зазначити, що окреслений період дослідження в методологічному плані неоднорідний. Зрозумілими є в зв'язку з цим різні форми екологічного виховання в межах цього періоду. Так, для 50-60-тих років ХХ століття характерні навчальні екскурсії, діяльність первинних організацій товариств охорони природи і відділень охорони природи факультетів громадських професій, для 70-80 років – комплексні польові практики, діяльність народних університетів охорони природи, загонів, дружин і клубів охорони природи, фенологічні пункти. Серед форм екологічного виховання в цей період А. Волкова виділяє «школу екологічних знань». Її завдання полягає «в систематичній цілеспрямованій пропагандистсько-роз'яснювальній роботі, яка сприяє усвідомленню учнями суті взаємодії суспільства і природи, формуванню їх екологічної культури, виробленню діалектикоматеріалістичного світогляду [2, 38].

Для 70-90 років ХХ століття характерне «введення екологічних знань до курсів навчальних предметів з одночасним посиленням їх практичної спрямованості в різноманітних формах». Головною організаційною формою природоохоронної роботи в 70-ті рр. ХХ ст. стали станції юних натуралістів [6, с. 19]. Набули поширення в цей час учнівські виробничі бригади, які часто мали в своєму складі секції шкільних лісництв та охорони рослин [6, с. 19], а також ігрові форми роботи.

Для кінця ХХ століття характерне удосконалення традиційних форм і методів екологічного виховання учнів початкової школи, а також запровадження новітніх технологій. Основною тенденцією розвитку еколого-натуралістичної освіти у сучасних умовах є її багатоваріантність форм, методів і прийомів, утвердження гідності кожного учня; впровадження в освітній процес позашкільної еколого-натуралістичної роботи актуальних сучасному реформуванню системи освіти інноваційних підходів, котрі передбачають оновлення структури і змісту позашкільної освіти, зростання її ролі як центральної ланки загальної системи освіти. За словами В. Вербицький, на цьому етапі деякі традиційні форми природоохоронної діяльності, а саме «зелені», «голубі» патрулі відходять від заповігизованих шаблонів примусовості, рапортування до усвідомленого проведення, не епізодично, а регулярно, конкретної роботи [1, с. 20].

В сучасних умовах найважливішою тенденцією розвитку еколого-натуралістичної освіти є її різноманітність форм, методів і прийомів, які підтверджують гідність кожного учня; введення в освітній процес позашкільної еколого-натуралістичної роботи актуальних сучасному реформуванню системи освіти інноваційних підходів, котрі передбачають оновлення структури і змісту позашкільної освіти, зростання її ролі як центральної ланки загальної системи освіти [1, с. 34].

На основі природознавчого, екологічного, народознавчого виховання розробляються та впроваджуються нові моделі, форми, які базуються на спадщині української та світової науки еколого-натуралістичного спрямування, на традиціях та звичаях українського народу [1, с. 36].

Основними формами екологічного виховання учнів початкової школи досліджуваного періоду виступають екологічні маршрути, екскурсії, походи в природу, робота по озелененню вулиць, скверів, парків, прибирання територій освітніх установ. Це сприяє розвитку екологічних знань, набуттю екологічних умінь і навичок, вихованню екологічної культури і дбайливого ставлення учнів до природи рідного краю. Такі форми роботи дозволяють учням глибше ознайомитися з природою рідного краю, рослинним і тваринним світом, побачити навколишню красу і дають можливість поділитися своїми враженнями.

Традиційні форми навчання й виховання також ефективні. Це насамперед бесіди, диспути, лекції, засідання круглого столу, батьківські конференції, огляди-конкурси, шкільні олімпіади, організовані на базах кращих загальноосвітніх шкіл і додаткових освітніх установ за участю учителів, батьків, викладачів вишів з екології.

Велику роль у формуванні екологічних знань, умінь, навичок і вихованні екологічної культури учнів молодшого шкільного віку відіграє суспільно-корисна праця природоохоронного характеру: посадка дерев, квітів, захисних смуг і догляд за ними; робота на навчально-дослідній ділянці тощо. Учні у весняний і осінній час потрібно залучати до посадки дерев, квітів, захисних смуг, догляду за ними, що сприятиме придбання знань, умінь і практичних навичок природоохоронної роботи, привчатиме їх до самостійності.

Велику допомогу у формуванні бережливого, гуманного ставлення до природи і вихованні екологічної культури учнів початкової школи надають засоби масової інформації (телебачення, радіо і інтернет). Поширеною є практика перегляду телепередач екологічного характеру, що сприяє формуванню екологічної свідомості, мислення і вихованню свідомого і відповідального ставлення учнів до природи.

Позитивний вплив на розвиток екологічних знань і вихованню екологічної культури учнів молодшого шкільного віку мають навчальні кінофільми, присвячені екологічній освіті і вихованню юних екологів. Під час заняття слід практикувати показ навчальних кінофільмів, у яких діти беруть активну участь в природоохоронній роботі, надають допомогу в озелененні вулиць і скверів.

Екскурсії займають особливе місце в організації екологічного виховання (Г. Пустовіт, Л. Нарочна), завдяки безпосередньому спостереженню за об'єктами пізнання вони створюють найкращі умови для вирішення виховних, освітніх та розвиваючих завдань екологічної освіти, а також дозволяють дітям отримувати особистий та змістовний екологічний досвід. На важливості екскурсій у природу наголошував ще К. Ушинський; учений зазначав, що місцева природа має такий вплив на формування особистості, який може зрівнятися лише з впливом педагога, а день серед полів і гаїв вартий тижнів звичайного навчання [4; 7].

Однією з ефективних форм екологічного виховання учнів початкової школи є природоохоронні проекти. Дослідниця цієї форми роботи С. Совгіра вважає, що результатами проєктів є: благоустрій місцевості; створення парку, алеї; уміння знаходити правильні рішення у складній екологічній ситуації й оцінювати їх; навички володіння методикою проведення природоохоронних заходів. Технологія проєктної природоохоронної діяльності передбачає 5 етапів: підготовчий, збір необхідної інформації, визначення напрямів діяльності, діяльнісний, презентація й оцінювання результативності проєкту [5].

Є й інші форми роботи, які забезпечують простір для екологічного виховання учнів початкової школи: гуртки, виставки, конкурси, свята, факультативні заняття, позакласне читання художньої та науково-популярної літератури, організація роботи «живих куточків», шкільних краєзнавчих музеїв, зустрічі тощо, на яких ми зупинятися не будемо. Слід зазначити, що ці форми роботи характерні на всіх етапах досліджуваного періоду, їх можна вважати традиційними для другої половини ХХ століття, лише змістові модулі могли змінюватися.

Аналіз науково-педагогічних праць показує, що у другій половині ХХ століття важливу роль для екологічного виховання учнів початкової школи мали ілюстрація та демонстрація конкретних природних предметів і явищ із використанням натуральних (живі об'єкти – тварини, комахи, рослини, неживі об'єкти – гербарії, скелети, колекції, препарати, зразки гірських порід, ґрунтів і мінералів тощо) та штучних (моделі, аплікації, муляжі, різноманітні навчальні допоміжні матеріали – компас, магніт, метеонабір тощо, навчальні кінофільми,

кінофрагменти, діафільми, діапозитиви, слайди; таблиці, картини, ілюстрації, схеми, карти, атласи; зошити з друкованою основою) видів наочності.

У рамках екологічного виховання та формування відповідного природоохоронного світогляду педагогами приділяється значна увага традиційним та новітнім формам екологічного виховання учнів (диспути, екологічні акції, ігри-візуалізації, уроки доброти, уроки мислення в природі, КВК, вікторини, конкурси, проблемні ситуації, мовнілогічні завдання, екологічні виставки, експозиції, тижні екологічної творчості, екологічні свята, виставки, екологічні казки, екологічні стежини, спостереження, пошуково-дослідницька робота тощо).

Вивчення психолого-педагогічної спадщини дозволило констатувати, що в досліджуваній період велике значення в організації екологічного виховання учнів початкової школи відводилося особистості вчителя з метою підвищення його професійної майстерності.

#### Список використаних джерел

1. Вербицький В. В. Розвиток позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні (1925–XX00 рр.): авт. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2004. 48 с.
2. Волкова А.С. Екологічне виховання школярів. Київ. 1985. 46 с.
3. Ковальчук Т. В. Завдання, форми і методи екологічного виховання. *Вісник Львівського університету. Серія географічна*. Львів, 2003. Вип. 29. Част. 2. С. 33 – 42.
4. Пустовіт Г. Організаційно-педагогічна структура гурткової роботи з екології в позашкільних закладах. *Рідна школа*. № 8-9. С. 9-14.
5. Совгіра С.В. Ефективні форми природоохоронної роботи. Електронний ресурс: URL: dspace.udpu.org.ua.
6. Ткачук І.В. Природоохоронна робота у школі. *Початкова школа*. 1971. №9. С. 17 – 20.
7. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Київ: Рад. шк., 1983. Т. 1. 488 с.

### ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПАРАДИГМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Шулак Л.В., здобувач вищої освіти*

*Дичківська І.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської Рівненський державний гуманітарний університет*

Оновлення державного стандарту дошкільної освіти визначається соціальною затребуваністю підвищення якості освіти; зміною знаннєвої орієнтації на особистісну, ціннісну; переорієнтацією з культури корисності на культуру гідності, як основу формування в дитини цілісного образу світу, здатності до відповідального самовизначення, компетентної поведінки, свідомого ставлення до свого здоров'я, життя.

Ключовою фігурою дошкільної освіти має стати дитина з самоцінністю її буття, індивідуальністю, творчим самовираженням. Тому зміст виховання й навчання сучасного дошкільника повинен бути культуротворчим, а технології – особистісно розвивальними.

Розвиток логіко-математичних здібностей дітей дошкільного віку – це важлива сучасна методична проблема дошкільної освіти. Логіко-математична компетентність і грамотність є компонентами сучасної математичної освіти дошкільників.

Компетентність у логіко-математичній діяльності засвідчується певною зрілістю розумової діяльності дитини дошкільного віку, її здатністю розмірковувати, аналізувати, порівнювати, робити певні узагальнення, обчислювати, класифікувати, упорядковувати висловлювання, висувати елементарні гіпотези тощо. Перераховані компетентності у своїй єдності засвідчують життєву компетентність як особистісний інтеграл, виступають гарантом життєздатності дошкільника, його життєвого успіху, повноцінної реалізації свого природного потенціалу [2]. Базова програма „Я у Світі” визначає логіко-математичні завдання, що ґрунтуються на нових концептуальних положеннях [1]. Зокрема, логіко-математична діяльність дошкільника носить „обслуговуючий” характер - інтегрується у всі сфери його життєдіяльності та передбачає поступове формування у дітей умінь мислити, обґрунтовувати і доводити правильність власних міркувань, розв'язувати нестандартні ситуації. Найважливішим підсумком логіко-математичної підготовки дитини є не тільки і не стільки накопичення певного запасу наочних знань і умінь, скільки розумовий розвиток дитини, формування у неї необхідних специфічних пізнавальних і розумових умінь, які є базовими для успішного засвоєння надалі логіко-математичного і будь-якого іншого узагальненого змісту.

Аналіз сучасних досліджень (Д.Альтхауз, Л.Венгер, А.Зак, Ж.Папі, А.Маркушевич, А.Столяр, Р.Соболевський, М.Фідлер) показав, що сьогодні науковий інтерес викликає новий аспект – введення дошкільників у світ логіко-математичний уявлень: відношення, операції над множинами (об'єднання, переріз, доповнення), логічні операції, активні методи навчання за допомогою «графів», комбінаторика, наочне моделювання.

У наш час реалізується ідея найпростішої логічної підготовки дошкільників (А.Столяр), розроблена методика розвитку логічних операцій за допомогою спеціальної серії логіко-математичних ігор (Л.Венгер, Р.Говорова, А.Столяр, З.Михайлова), розвиваючих ігор Б.Нікітіна.

Традиційно в програмах навчання та розвитку дошкільників логічний компонент не було представлено, а під формуванням елементарних математичних уявлень розуміли навчання дітей лічби, обчислення, ознайомлення з величиною, формою, орієнтування у просторі, часі. Через такий підхід проблема формування логічних умінь у дітей випадала з переліку педагогічних завдань, лишалася поза увагою вихователів. Розвиток у дошкільників узагальнених способів розумової діяльності є важливим підґрунтям формування життєвої компетентності, вміння орієнтуватися у змінному навколишньому світі, пристосовуватися до нових умов життя, продуктивно та гармонійно взаємодіяти з довкіллям. Саме тому логіко-математичному розвитку приділено велику увагу у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні [2]. Державна базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» ставить завдання розпочинати логіко-математичний розвиток дітей уже з віку немовляти [1]. Відповідно до положень Базового

компонента маємо сформувати у вихованців уміння міркувати, орієнтуватися в усьому, що їх оточує, належно оцінювати життєві ситуації, приймати самостійні рішення. Відтак, набагато важливіше, не просто передати дітям певні знання, сформувати відповідні навички, а закласти в них основи особистості. З огляду на це логіка повинна й може відігравати важливу роль у гуманізації освіти, бути складовою процесу становлення людини, сприяючи розумовому, моральному та емоційному розвитку дитини [2, с. 17].

Сьогодення потребує від вихователів навчити дитину добувати і опрацьовувати інформацію; бути завжди зрозумілою у викладенні своїх думок; вміти аргументовано довести власну точку зору і переконати в її правильності або висловити своє ставлення до думки інших під час дискусії; знаходити найкоротші і правильні шляхи виправлення помилок. Такій особистості одних знань з основ наук замало. Необхідно володіти надзвичайно важливим арсеналом – методами аналізу і синтезу, абстрагування й узагальнення, вмінням доводити і спростовувати, робити правильні висновки, приймати обґрунтовані, раціональні рішення – тобто бути інтелектуально розвинутою особистістю.

Роботу з дошкільниками щодо виконання завдань із логіко-математичного розвитку необхідно будувати на основі системи дидактичних принципів. Серед яких принцип психологічного комфорту, який передбачає створення освітнього середовища, що забезпечує усунення всіх стресових факторів навчально-виховного процесу; принцип діяльності, що базується не на подачі нових знань в готовому вигляді, а на самостійному „відкритті” їх дітьми; принцип цілісного уявлення про світ, що полягає в ознайомленні з новими поняттями через розкриття їх взаємозв'язку із предметами та явищами навколишньої дійсності; принцип варіативності, який має на меті формування у дітей уміння робити вибір на основі певного критерію; принцип безперервності, який забезпечує взаємозв'язок між усіма ступенями розвитку [5, с. 13].

Саме на цих принципах ґрунтуються сучасні підходи до здійснення логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку, серед яких нами виділені:

- використання технологій М. Монтесорі у процесі формування елементарних математичних уявлень з метою вдосконалення чуттєвого досвіду дошкільнят;
- введення у роботу із старшими дошкільнятами технології сендплей (робота з піском) з метою корекції їхньої емоційно-вольової та рухової сфер, а також вдосконалення їхнього розумового розвитку;
- використання ідей інтеграції як на рівні об'єднання змістових розділів, так і на рівні інтеграції художнього і наукового підходів до освоєння математичних понять і формування математичних уявлень, і на цій основі проведення інтегрованих занять;
- запровадження креативно-інтелектуального тренінгу (І.А.Барташнікової, А.А.Барташнікова), ігор Бистрових на розвиток всіх психічних процесів;
- запровадження евритмії (Р.Штейнер) як засобу емоційного та інтелектуального налаштування на продуктивну розумову діяльність;
- використання прийомів ейдетики для ефективного запам'ятовування інформації (цифри, геометричні фігури, терміни тощо);
- використання цікавого дидактичного матеріалу (математичних головоломок: Піфагор, Танграм, Пентаміно, Колумбове яйце, Чарівний круг), розвивальних ігор В.Воскобовича, Б.Нікітіна, паличок Кюізенера, блоків Дьенеша тощо з метою розвитку сенсорики, спостережливості, уваги, пам'яті, логічного і образного мислення, уяви, мовлення, кмітливості, розсудливості, тямущості дошкільнят.

Ознайомлення з математикою дає дитині перші інтуїтивні відчуття про впорядкованість і внутрішню організованість у всьому, що нас оточує, про те, що навколишній світ не є хаосом. Внутрішня досконалість і чіткість математичної побудови майже завжди гарантує істинність і важливість світу. Окрім того, математика дає змогу поєднати естетичні почуття дитини та її інтелект. Тому багато вчених називають математику красивою наукою, характеризуючи цю діяльність потребою в досконалості, естетичній завершеності побудов (Г.Вейль, Ф.Ніцше).

На-уковці вказують, що заняття математикою подібні до мі-фотворчості, літератури або музики, та наголошують, що це одна з найбільш притаманних людині галузей діяльності, в якій віддзеркалюється її людська сутність, потяг до інте-лектуальної сфери життя та гармонії, бо математика – це не лише світ цифр і алгоритмів. Це особливий світ пізнан-ня, який існує об'єктивно.

Математичні символи і поняття розглядаються у дошкільному віці як специфічна мова, яка допомагає дитині пізнати навколишній світ. І хоча ма-тематичні знання формуються на певному матеріалі, вони не ототожнюються з предметним світом, адже число 5 може вказувати на кількість пелюсток квітки, пальців на руці на вік дитини. Ці знаки і сим-воли не тільки описують реальний світ, а й є одними зі шля-хів пізнання дитиною довкілля [4, с. 63].

Вводячи дітей у світ математики, важливо показати їм наявність чисел і форм у світі природи, культури, напо-внити уявлення про них живими асоціаціями. Сприйняття об'єктів природи розглядається і в рамках вияву їх зовнішніх характеристик.

Цікавими в контексті нашого дослідження є напрацювання психологів І.А.Барташнікової та О.О.Барташнікова, які розробили креативно-інтелектуальний тренінг (КІТ) для дітей 5 – 7 років – систему вправ для розвитку відчуттів, сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви та творчих здібностей[3]. Працюючи за їх методикою, батьки і вихователі можуть керувати розумовим розвитком своїх дітей, вдосконалювати їхні психічні процеси, опираючись на методичні матеріали, які підготували автори КІТ.

Психологи-практики О.Л.Бистров та О.С.Бистрова також розробили серію розвивальних ігрових вправ, спрямованих на розвиток різних психічних процесів для дітей дошкільного віку. Автори апробували дані ігри з дітьми 3–6 років у «трусах психоінтелектуального розвитку». Заслужують схвалення наочні матеріали для ігор на розвиток сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви і фантазії.

Отже, спостереження, казки, загадки, елементарні досліді є своєрідною розумовою гімнастикою для дитини, яка сприяє розвитку логічного мислення, спонукає до розмірковувань, розвиває пізнавальну активність, дає естетичну насолоду.

Таким чином, використання запропонованих підходів до організації логіко-математичного розвитку дітей допоможуть вихователю створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, для розкриття перед дитиною засобів і способів пізнання навколишнього середовища, для формування у неї основ особистісної культури і водночас основ культури пізнання, для розвитку логічного і творчого мислення, формування елементарної математичної компетентності. Все це сприятиме перетворенню математики з науки „за сімома замками” у прекрасний, цікавий світ пізнання і гармонії.

#### Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Міністерство освіти і науки України, Акад.пед.наук України; наук.ред. та упоряд. О.Л.Кононко. Київ: Світич, 2008. 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. *Дошкільне виховання*. № 7. 2012. С. 14-19.
3. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток наочно-образного і логічного мислення у дітей 5-6 років: Навч. посібник. 2-е вид., переробл. Тернопіль: Богдан. 2007. 72 с.
4. Зайцева Л.І. Формування математичної компетентності старших дошкільників: Методичний посібник. Харків: Веста: Видавництво "Ранок", 2008. 160 с: іл.
5. Татаринова С. О. Формування логіко-математичних понять у старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності: Автореф. дис... канд. наук: 13.00.08. Київ, 2009. 18 с.

### ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВУЗІВ

Шурин О.І. к.п.н.,ст. викл.

#### *Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасна освітня система переживає непрості часи реформування та трансформації, зазнає значних змін, викликаних появою нових інформаційних технологій, відкриттям нових можливостей комунікації та зростанням обсягів інформації. 2020 рік навчання став також роком випробувань для освітньої ланки у зв'язку зі світовим карантинном. Тому однією з невід'ємних умов здійснення освітнього процесу в навчальних закладах стало використання різноманітних засобів сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Проблеми інформатизації суспільства та освіти, дослідження інформаційно-комунікаційних технологій та їх застосування в навчальному процесі вивчали В.Андрущенко, Л.Биков, І.Богданова, І.Вакулєнко, О.Дмитрієва, Зайцева, В.Іванов, А.Каленський, Л.Наконечна, Л.Побережна, І.Роберт, І.Сінельник, Р.Собко, О.Царенко та ін.

Інформаційно-комунікаційні технології є сукупністю знань про способи та засоби роботи з інформаційними ресурсами, можливості збору, обробки та передавання інформації.

ІКТ можна визначити як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією. Під цими технологіями мають на увазі комп'ютери, мережа Інтернет, радіо- та телепередачі, а також телефонний зв'язок.

Під інформаційно-комунікаційними технологіями розуміють також технології розробки інформаційних систем і побудови комунікаційних мереж, що, передбачає психолого-педагогічний супровід процесів проектування, розроблення, впровадження та підтримки, а також технології використання таких систем і мереж для формалізації і розв'язування задач у будь-яких предметних галузях [1].

В процесі інформатизації освіти виділяють такі аспекти: методологічний (забезпечення відповідності основних принципів освітнього процесу сучасному рівню інформаційних технологій шляхом розробки нових освітніх стандартів); економічний (залежить від того, якою мірою країна бере участь в інформаційній індустрії); технічний (в рамках якого залишається невирішеною проблема недостатнього опрацювання методологічних питань в умовах безперервного створення і впровадження великої кількості програмних і технічних розробок); технологічний (технологічною основою інформаційного суспільства є телекомунікаційні та інформаційні технології, які забезпечують економічне зростання, створюють умови для вільного обігу у суспільстві великих масивів інформації та знань і призводять до суттєвих соціально-економічних перетворень); методичний (основні переваги сучасних інформаційних технологій мають стати головною підтримкою процесу освіти; а посилення ролі самостійної роботи студента суттєво змінює структуру та організацію навчального процесу, підвищує ефективність і якість навчання, активізує мотивацію пізнавальної діяльності) [2].

Реалізація процесу впровадження інформаційних технологій у навчальний процес сприяє: поліпшенню якості навчання, завдяки можливості обробки великого обсягу інформації; активізує процес засвоєння інформації; формує навички самостійності у навчанні та обробці інформації; готує учасників освітнього процесу до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства; сприяє підвищенню рівня професійної компетентності та конкурентоспроможності на ринку праці майбутніх фахівців [1].

На сьогоднішньому етапі, через карантинні обмеження, можливе здійснення освіти лише в умовах дистанційного навчання, яке передбачає здійснення навчально-виховного процесу в електронному освітньому середовищі за допомогою обміну освітніми ресурсами, поширенням комунікаційних каналів, впровадженням інноваційних методів, засобів та форм професійної підготовки на основі ІКТ. Вміле застосування комп'ютерних технологій дає змогу не лише забезпечити повноцінне залучення студентів до процесу навчання, а й здійснити надійний контроль над рівнем засвоєння знань студентами.

Як показує практика, умови, в яких опинилася освітня система через світову пандемію, мали негативний вплив на здійснення навчально-виховного процесу. Навчальні заклади, викладачі та студенти зазнали значних труднощів з реалізацією навчання та виховання в умовах дистанційної освіти. Викликані вони, перш за все,

неможливістю відповідного забезпечення та доступу до комп'ютерної техніки, проблемами з доступом до інформаційних мереж з боку студентів, невідповідністю учасників освітнього процесу до здійснення тривалого дистанційного навчання.

Відтак, можемо зробити висновок, що для успішного здійснення освітнього процесу на основі засобів ІКТ необхідно: впроваджувати інформаційне освітнє середовище (програмне забезпечення, навчальні бази даних, електронні навчальні і методичні ресурси, віртуальні освітні середовища) в системі освіти; застосовувати ІКТ у навчально-виховному процесі у поєднанні з традиційними засобами і формами навчання; включити в програми навчальних дисциплін завдання на основі використання ІКТ на всіх освітніх напрямках; забезпечити навчальні заклади комп'ютерними та мультимедійними засобами; забезпечити доступ учасників освітнього процесу до засобів ІКТ та світових інформаційних ресурсів; створити умови для підвищення комп'ютерної грамотності викладачів і студентів тощо.

#### Список використаних джерел

1. Дишко О. Л. Інформаційно-комунікаційні технології в організації електронного навчання бакалаврів (на прикладі спеціальностей «Туризм» та «Соціальна робота») / О. Л. Дишко, Т. В. Зубехіна, Н. Б. Павлишина // Інформаційні технології і засоби навчання. - 2017. - Т. 59, вип. 3. - С. 76-86. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2017\\_59\\_3\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_59_3_9).

2. Тарнавська Т. В. Сутність інформаційних технологій в освіті / Т. В. Тарнавська. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. - 2013. - Вип. 108.1. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_1\\_108\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_31).

### ІГРОВІ УРОКИ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Щирук М. М. здобувач вищої освіти*

*Джава Н. А. канд. пед. наук, доцент кафедри практики німецької і французької мов  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Світ не стоїть на місці, під прицілом сучасного технічного розвитку перебуває і культурне надбання людства – мова. Мова - це сполучна ланка між людиною і навколишнім світом, завдяки мові ми можемо пізнавати, впливати та змінювати зовнішній світ. На даний час ми можемо говорити про зв'язок культур, проміжною ланкою чого являється іноземна мова.

Неодноразово вже порушувалося питання про ефективність сучасних методів навчання, та навчальний процес як велику розгалужену систему, яка побудована не лише на базі навчальної програми, а й додаткових, суміжних компонентів, що спрямовані на вивчення іноземної мови. Одна лише система, хоч і дуже багаторівнева не завжди дає бажаний результат, необхідним являється також креативний підхід вчителя, використання додаткових стимулів, нових нетрадиційних форм і методів роботи, що заохочуватимуть до вивчення іноземної мови та підвищують інтерес до навчання.

Перед вчителем німецької мови стоять вимоги, високі критерії, завдання та проблеми. Серед них є такі здійснення яких безпосередньо залежить від нього самого, зокрема проблема якості уроків, проведення яких неможливе без урізноманітнення їхніх форм і методів, особливо якщо мова йде про навчальний процес на початковому етапі навчання.

Для того щоб учні молодших класів не втрачали інтерес до навчально-пізнавальної діяльності, вивчення іноземної мови, їх необхідно зацікавити в цьому, мотивувати і створити всі можливості для пізнання та засвоєння нового матеріалу, що в майбутньому приведе до повноцінного спілкування між собою та з учителем [1, с.339]. Для досягнення цієї мети вчителю необхідно застосовувати специфічні форми навчання іноземної мови в молодшій школі, однією із таких форм, і являється гра.

Гра – одна з найважливіших сфер життєдіяльності дитини. Зливаючись з працею, навчанням, мистецтвом, спортом, вона забезпечує знайомі ще з менших років емоційні умови для всебічного, гармонійного розвитку школяра.

Гра як специфічна форма навчання – явище багатогранне, її можна розглядати як особливу форму існування всіх без винятку грань життєдіяльності учня. Ігрова діяльність є різновидом активної діяльності школярів, у процесі якої вони оволодівають комунікативними функціями, стосунками й мовою як засобом спілкування в суспільстві. Можливість опори на ігрову діяльність дозволяє забезпечити природну мотивацію мовлення іноземною мовою, зробити цікавими й зрозумілими навіть найскладніші висловлювання.

Гра у процесі вивчення іноземної мови не протирічить навчальній діяльності, а органічно й злагоджено пов'язана з нею і дозволяє закласти основи для формування основних компонентів навчання: уміння бачити мету й діяти відповідно до неї, уміння критично мислити, контролювати й оцінювати свої дії та дії інших учнів. Ігрова діяльність на уроках іноземної мови має різну спрямованість:

- дидактичну (формування певних мовленнєвих умінь і навичок, необхідних у практичній діяльності);
- виховну (виховання самостійності, формування певних позицій, співпраці, комунікабельності);
- розвивальну (розвиток уваги, мовлення, мислення, рефлексії, мотивації навчальної діяльності);
- соціальну (залучення до норм і цінностей суспільства, адаптація до умов середовища, саморегуляція).

Зокрема слід звернути увагу на рівень розвитку психічних функцій дитини: рівень розвитку уваги, сприйняття, запам'ятовування, чутливості фонематичного та інтонаційного слуху, обсягу слухової короткочасної, довготривалої та короткочасної пам'яті, функціонування механізмів мислення, в тому числі й рефлексії, здатності до міркувань, мислення, аналізу отриманої інформації. Рівень сформованості пізнавальних інтересів та загальний кругозір учнів також відіграють важливу роль. В іграх особливо повно й часом несподівано проявляються хист школярів. Гра - це не обтяжена умовностями та різними обмеженнями конфігурація, найбільш сприятлива для



застосування її в молодших класах, тому що саме тут існують безкрайні можливості для реалізації творчого потенціалу як учителя, так і школярів, а також, гра це шлях до якісного та різноманітного навчання.

Сприятливим фактором для хорошого засвоєння нового матеріалу на уроці іноземної мови є ще одна вікова особливість молодших школярів, помічена психологами й методистами: відсутність упередженості та негативних стереотипів щодо інших народів та їх країн.

Звернімо увагу на те що молодші школярі потребують ігрових методів навчання, адже гра допомагає учням молодших класів набагато ефективніше засвоїти матеріал, тому що вони будуть отримані при великому емоційному сплеску, а отже їх відтворення буде набагато легшим і викликати приємні для дитини асоціативні зв'язки. Молодші учні намагаються проявити себе в грі «сильнішим», «швидшим», «помітнішим», «спритнішим». Його вабить незвичайне, таємниче, пригодницьке, прекрасне, він у владі інтересу до всього навкруги, все його інтригує. Він легко розкривається, іде назустріч, невимушено та природно поєднує гру, навчання і працю.

На відміну від дорослих і підлітків, діти внутрішньо схильні до міжкультурної комунікації. В якійсь мірі гра являється сильним емоційним подразником, який знімає психологічні бар'єри, що заважає дітям спілкуватися між собою, мотивує до вивчення німецької мови, підвищує ініціативність та активність учнів, а також стимулює позитивні емоції, які впливають на кору головного мозку, сприятливо розвиває зацікавленість до німецької мови як предмета. Але не слід сприймати гру, як засіб урізноманітнення і прикрашання уроку. Безумовно, гра поживає урок, вносить елемент змагання. Але все це має бути додатковим ефектом[3, с. 152.].

Домінуючою ідеєю раннього навчання німецької мови, яка співпадає із завданнями формування соціокультурної компетенції молодших школярів, є ідея ознайомлення учнів з німецькомовним ровесником, його повсякденним життям, інтересами, іграми, захопленнями, стереотипами поведінки. Тому головним принципом моделювання ситуацій іншомовного спілкування на початковому етапі має бути принцип опори на діалог культур.

Педагоги повинні зважати на структуру гри, та доцільність її застосування. У ході уроку-гри використовуються різноманітні граматичні структури, інтонаційні моделі, значний обсяг лексичного матеріалу. Велику роль слід приділяти невідготовленому мовленню учнів. У цьому плані рольова гра може перевершити можливості будь-якої іншої парної і групової діяльності. Рольова гра готує учнів до мовлення в будь-якій ситуації на будь-яку тему.

Спеціальним дослідженням доведено, що раннє шкільне навчання німецької мови як засобу міжкультурного спілкування, є ефективним інструментом стимуляції пізнання, розкриття творчого потенціалу особистості учня і посилення гуманізації початкової освіти. Збагативши навчальний процес специфічними формами, задовольняючи потребу дитини гратися, перевтілюватися, рухатися, радіти, ми забезпечуємо найсприятливіші умови до вивчення іноземної мови. Слід звернути увагу, що така форма навчання не виснажує нервову систему, психіку та організм дитини, а реалізується за рахунок мимовільних процесів сприйняття і пам'яті, також ігрова форма підсилює елемент змагання, мотивує школярів та підсилює їх бажання до перемоги та активізує їх активність, мовленнєву діяльність – це чинники які активізують психологічні процеси школярів, з цього випливає що ця форма позитивно впливає на психічний розвиток дитини. Гра сприяє розвитку мимовільного сприйняття, довірливої уваги і пам'яті, а також, виробленню вміння спілкуватися, інтелектуальному зростанню, так вважають такі відомі фахівці як Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, А. Н. Леонтьєв та інші.

На думку сучасних психологів навчальна гра — це вид діяльності, який виник історично, й полягає у відтворенні дітьми дій дорослих і стосунків між ними в особливій умовній формі. Велику роль відіграє звісно й емоційний фактор, оскільки повноцінне формування соціокультурної компетенції школярів пов'язане зазвичай із застосуванням автентичних матеріалів: елементів фольклору, аудіозаписів діалогів у виконанні зразкових дикторів, фрагментів автентичних мультфільмів, або читання народних казок в голос, а це в свою чергу викликає позитивні емоції в школярів і сприяє легшому засвоєнню іноземного матеріалу[2, с. 16.].

Багаторічне спостереження за молодшими школярами, доповнене результатами опрацьованої літератури, показує, що моделювання життєвих ситуацій спілкування з носіями мови, тобто ровесниками або їхніми друзями та батьками має значний потенціал для забезпечення адекватного засвоєння соціокультурної інформації, передусім етикету спілкування. В якійсь мірі гра являється сильним емоційним подразником, який знімає психологічні бар'єри, що заважають дітям спілкуватися між собою та вивчати іноземну мову, підвищує ініціативність та активність учнів, а також стимулює позитивні емоції, які впливають на кору головного мозку, сприятливо розвиває зацікавленість до німецької мови як предмета. Така зацікавленість постає за рахунок задоволення і радості від гайливого процесу, що є одним із найважливіших завдань професійного вчителя.

Передчуваючи радість гри, діти із задоволенням навчаються. Коли проводиться цікава гра, в учнів з'являється бажання запам'ятовувати нову лексику, активно брати участь в навчальному процесі, вивчати іноземну мову, практично оволодівати нею, з'являється стимул до опанування іноземною мовою.

Зважаючи на сучасний темп розвитку комунікації, швидкість розповсюдження інформації, та рівень психологічного та фізичного розвитку дітей, педагогі трансформують навчальний процес та підлаштовують його під інтереси та можливості учнів. Відповідно виникають нові методи та засоби навчання іноземної мови, моделювання іншомовних ситуацій, створення іншомовного середовища, виникає нова потреба у діалозі культур. Творчі ігри забезпечують можливість самовираження через набуті знання. Особливо цікавими і емоційно забарвленими є рольові ігри (імітаційні форми активного навчання, які потребують менших затрат часу на розробку та впровадження. Урок, на якому домінує вчитель, є нерезультативним, одноманітність приводить до швидкої втоми, втрати уваги і зосередженості на обговорюваному предметі.

Нами було доведено, що раннє шкільне навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування є ефективним інструментом стимуляції пізнання, розкриття творчого потенціалу особистості учня і посилення гуманізації початкової освіти. Отже, звертаючи увагу на вищесказане, можна сказати, що саме через індивідуальні та вікові особливості учнів доцільніше всього починати вивчати іноземну мову у ранньому віці.

### Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Педагогіка// -2007. - С. 339.
2. Гребенюк О.В. Застосування ігор на уроках німецької мови / О.В. Гребенюк // Німецька мова в школі .- 2011.- № 10 .- С. 16.
3. Щербина С. В. Наукові Записки//Серія: педагогічні науки. Випуск 147.- 2016.- С. 152.

### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Юсенко Н. І., здобувач другого (магістерського) рівня 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*

Сучасні дослідження феномену дитинства посилили увагу вчених до проблеми пізнання дитиною простору, взаємодію з ними та особливості її самовідчуттів у процесі їх пізнання (В. Бондар, В. Кудрявцев, Є. Субботський та ін.). Дослідженнями Б. Ананьєва, Л. Венгера, О. Запорожця, П. Лесгафта, Г. Люблінської, В. Моргуна, М. Поддьякова, О. Усової встановлено, що вміння орієнтуватись у навколишньому, виокремлювати і засвоювати найбільш суттєві моменти дійсності є необхідною умовою оволодіння різними видами діяльності [3, с. 102].

Охоплюючи всі сфери взаємодії дитини з довкіллям, орієнтування просторі створює умови для її всебічного розвитку, зокрема, формування світогляду, самосвідомості і тому є важливою умовою процесу соціалізації. Розвиток навичок орієнтування в просторі відбувається протягом усього дошкільного віку. Вже в ранньому дитинстві відбувається опанування вмінням враховувати просторове розташування предметів у власній діяльності. Однак дитина ще не відокремлює напрямів простору й просторових відношень між предметами від самих предметів.

Формування уявлень про предмети та їхні властивості відбувається раніше, ніж уявлень про простір, і слугує їхньою основою. Пізнання навколишнього світу складний процес, і починається він з безпосереднього або опосередкованого почуттєвого пізнання. Тут дуже важливим є досвід пізнання дитиною просторових відносин в предметному оточенні. Адже основною умовою орієнтування в просторі є активне пересування в ньому [1, с. 4].

Розвиток орієнтування в просторі, як показали дослідження А. Колодної, починається з диференціювання просторових відносин власного тіла дитини (виділяє і називає праву руку, ліву, парні частини тіла). Включення слова в процес сприйняття, оволодіння самостійною мовою в значній мірі сприяє вдосконаленню просторових орієнтувань, уявлень. «Чим точніше слова визначають напрямок, – підкреслює Г. Леушина, – тим легше дитина орієнтується в ньому, тим повніше включає ці просторові ознаки відображено ним картину світу, тим більше свідомою, логічною, цільною вона стає як дитини».

Є.Тихеева вказувала: «Орієнтування в просторі розвивається у дітей повільніше, ніж орієнтування в інших сенсорних уявленнях (колір, форма, предмет). Тим часом, у дітей розвиток просторового орієнтування надто необхідно починати в дошкільному віці». Початкове орієнтування у великому просторі – це знайомство з розташуванням об'єктів найближчого оточення дитини в приміщенні будинку й довкола нього (орієнтування у квартирі, у приміщенні навчального закладу, на вулиці, використання термінів праворуч, ліворуч, угорі, унизу, спереду, позаду, далеко, близько і т.д.) [4, с. 236].

Достатній рівень розвитку просторової орієнтації – це одна з передумов успішного навчання дітей у школі. Своєчасне й адекватне формування просторових уявлень, понять, навичок – необхідна передумова інтелектуального розвитку дитини. Сприйняття простору дає змогу дитині орієнтуватися в навколишній дійсності, мати об'єктивно правильні уявлення про неї.

Просторові характеристики предметів, ознаки (форма, розмір), напрямок у просторі, просторові відношення універсальні за своїм застосуванням, необхідні для опису багатьох явищ, подій навколишнього середовища. У більш вузькому значенні вираз «просторова орієнтація» має на увазі орієнтування на місцевості. У цьому сенсі під орієнтуванням у просторі мається на увазі:

- 1) визначення «точки стояння», тобто місцезнаходження суб'єкта по відношенню до оточуючих його об'єктів, наприклад: «Я перебуваю праворуч від будинку» і т. п.;
- 2) локалізація навколишніх об'єктів щодо людини, що орієнтується в просторі, наприклад: «Шафа знаходиться праворуч, а двері – зліва від мене»;
- 3) визначення просторового розташування предметів щодо один одного, тобто просторових відносин між ними, наприклад: «Направо від ляльки сидить ведмедик, а ліворуч від неї лежить м'яч» [5, с. 12].

Як показують наукові дані про розвиток просторових уявлень у дітей дошкільного віку, в основі їх формування лежить безпосередній практичний досвід. Від того, наскільки точно дитина сприймає навколишній світ, як вона у ньому діє, залежить точність і адекватність її уявлень про цей світ. Одним з ефективних способів формування у дітей уявлень про просторові відносини є гра і відповідні вправи на різних етапах їх розвитку [2, с.10].

Але для підвищення ефективності формування просторового сприймання та уявлень у дітей, необхідно використовувати всі можливі інші види діяльності, бо найважливішим завданням є навчання дітей використовувати свої навички і уміння в повсякденному житті. Отже, формування узагальнених уявлень про простір забезпечують здатність дитини визначити напрямок не лише відносно себе, а й відносно інших осіб і предметів. Рівень сформованості просторових уявлень в дошкільному віці визначає подальше успішне навчання дитини в школі і в цілому розвиток особистості дитини.

### Список використаних джерел

1. Баглаєва Н. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят. *Дошкільне виховання*, 2009. № 7. С. 3-4.
2. Веремейчук В. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільників. *Дитячий садок*, 2000. №35. С. 10-12.

3. Методика формування елементів математики в дошкільників : навч. посіб. для студ. спец. «Дошкільне виховання» ВНЗ III, IV рівня акредитації / К.Й. Щербакова; Європ. ун-т. Київ: Вид-во Європ. ун-ту, 2011. 261 с.
4. Позднякова В.В. Розвиток логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 349 с.
5. Щербакова К. Й. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників. Київ: «Вища школа», 2006. С. 12-13.

### **ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ В. СУХОМЛИНСЬКОГО В ПРАКТИКУ РОБОТИ ЗДО**

*Юсюк Я. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Найда Руслана Григорівна кандидат педагогічних наук, викладач-методист, доц. кафедри педагогіки та психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Система реформування освіти в Україні ставить своїм завданням формування високої інтелектуальної, внутрішньо вільної і свідомої особистості, здатної розв'язувати соціальні та економічні проблеми суверенної держави. Його вирішення можливе за умови організації особистісно орієнтованого навчання, кінцевою метою якого є максимальне розкриття індивідуальних можливостей та самоактуалізація особистості кожного, створення умов для реалізації інтелектуального й духовного потенціалу дитини.

Головна мета дошкільної освіти в Україні - створення сприятливих умов для особистісного становлення дітей, забезпечення їхнього збалансованого розвитку, узгодженість у житті основних тенденцій до самореалізації, саморозвитку та самозбереження, формування життєвої компетентності, розвитку ціннісного ставлення до світу природи, культури, людей, самих себ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується новими підходами щодо системи освіти й виховання підростаючого покоління.

Найважливішою виховною функцією дошкільної освіти є формування гармонійно розвинутої особистості, адже дошкільник не тільки осмислює, а й сприймає навколишній світ, усвідомлює себе в ньому. Саме від ступеня осмисленості зовнішнього світу залежить ступінь саморозуміння. В.О. Сухомлинський, спираючись на це, створює методологічну рамку для осмислення цього процесу.

Василь Сухомлинський пройшов свій шлях від звичайного сільського вчителя до оригінального педагогічного теоретика. Він присвятив праці у школі майже 35 років свого життя. А методи та принципи виховання дитини досліджував протягом усього свого життєвого шляху. Цей видатний педагог працював роками для того, щоб на даний час ми могли вивчати і пишатися таким співвітчизником.

Творчість видатного педагога Василя Олександровича Сухомлинського має значний вплив на практику виховання дошкільників у сьогоденні. Адже саме він був тим, хто у числі перших звернув увагу на необхідність гуманізації навчально-виховного процесу. Фактично, саме В. Сухомлинський сформулював сучасну парадигму в освіті – гуманне, демократичне і особистісно-орієнтоване виховання. Він володів безмежним талантом любові до людини, безмежною любов'ю до своєї праці й, перш за все, до дітей.

Творчість В.Сухомлинського з кожним роком все більше привертає увагу наукової і педагогічної громадськості, як у нашій країні, так і за кордоном. І це не випадково. Розроблена ним педагогічна система не тільки збагатила педагогічну науку новаторськими ідеями й положеннями, внесла вклад як у теорію, так і в практику навчання і виховання, але й створила значний, революційний етап у розвитку вітчизняної педагогічної думки.

Педагогічна спадщина педагога зазнала певних змін, безперервно збагачувалася, поглиблювалася. Його педагогічна концепція високогуманна і демократична, органічно поєднує класичну і народну педагогіку. Творчість В.Сухомлинського, починаючи з 1950-х років, привертала увагу не тільки освітян, а й усієї громадськості. [1, с.16]

Спадщина В. Сухомлинського дуже багатогранна, та в центрі його уваги передусім – дитина, особистість, її духовний світ та моральні цінності. Виховання кожної дитини Василь Сухомлинський розглядав у контексті різноманітних видів діяльності (інтелектуальної, трудової, моральної, естетичної, фізичної), спрямованої на всебічний розвиток особистості. Основу виховання мають становити народна педагогіка та загальнолюдські цінності – добро, совість, честь, обов'язок, гідність. Найважливішим засобом виховання В. Сухомлинський вважав мистецтво спілкування педагога з дітьми.

У становленні освіти важко переоцінити значення педагогічної спадщини видатного педагога ХХ століття Василя Олександровича Сухомлинського. Його науково-педагогічна спадщина, розкриваючи найважливіші проблеми навчання й виховання, є наразі надійним підґрунтям розбудови національної освіти України. У його творчості широко представлені проблеми проектування й розвитку особистості, ефективного використання народної педагогіки, удосконалення розумового виховання, формування моральної й естетичної культури, піднесення ефективності трудового виховання, зміцнення співдружності школи, сім'ї й громадськості, формування психолого-педагогічної культури, удосконалення управління навчальними закладами та ін.

Ідеї В.О. Сухомлинського є яскравим прикладом формування всебічного розвитку гармонійної особистості у моральному, розумовому, трудовому, фізичному та естетичному вихованні, авторською системою гуманістичних поглядів, що вже стали органічною складовою розвитку сучасної освіти й педагогічної науки закладів дошкільної освіти в Україні.

Свій ідеал виховання В.Сухомлинський вбачав у тому, щоб кожна дитина, побачивши прекрасне, зупинилася перед ним у подиві, зробила його частинкою свого життя. Залучаючи дітей до світу прекрасного, Василь Олександрович завжди використовував психологічні моменти і педагогічні припущення. Перш за все, виховання прекрасним ґрунтувалося на позитивних емоціях. Там де є, хоч найменший примус дитини, про естетичне виховання не може бути й мови. Заплакана дитина не сприймає вже нічого, навіть найкращого. Прекрасне тільки тоді може сприйматися і бути прекрасним, коли дитина емоційно підготовлена до цього, із завмиранням серця, із трепетом душі чекає зустрічі з ним [2, с.186].

Реалізація завдань за спадщиною В. О. Сухомлинського відбувається в процесі:

- патріотичного виховання;
- трудового виховання;
- морального виховання;
- художньо-естетичного виховання;
- у ході пізнавальної, пошуково-дослідницької діяльності;
- під час проведення корекційних та логопедичних занять.

Форми роботи з дітьми дошкільного віку:

Пізнавальний розвиток: заняття-милування, організація екскурсій – подорожей, спостережень в природі, праці в природі, дослідницької діяльності;

Соціально-моральний розвиток: заняття щодо ознайомлення з працею дорослих, організація дидактичних, сюжетно-рольових ігор на основі отриманих знань про працю дорослих; заняття з ознайомлення з довкіллям, проведення фольклорних свят, екскурсій до музеїв та історичних пам'яток.

Художньо-естетичний розвиток:

– з літературного напрямку: ознайомлення з казками та оповіданнями Василя Сухомлинського, проведення драматизацій, театральних вистав, літературних свят;

– з музичного напрямку: музичні заняття з використанням дитячих творів В.Сухомлинського та класичної музики, проведення фольклорних свят, розваг дорослих та дітей, музично-літературних свят «Стежинами доброти», «Казки чарівного лісу».

– з образотворчого напрямку: проведення занять з образотворчої діяльності за казками В.Сухомлинського, організація виставок дитячих робіт, виготовлення поробок разом з батьками «Природа і ми».

Чим більше заглиблюєшся у педагогічний скарб Сухомлинського-Добротворця, тим краще усвідомлюєш, що гуманістична педагогіка Василя Сухомлинського невичерпна, вона назавжди залишиться педагогікою завтрашнього дня.

В.Сухомлинський — педагог-реаліст, котрий розумів і розкривав усю складність праці вихователя, яка потребує повної самовіддачі, аж до самозречення, що посилає лише людям талановитим, наполегливим і вольовим. Вихователь - людина, якій, окрім педагогічного таланту, великою мірою притаманне вміння любити дітей, шанувати їх і робити все для того, аби виховати кожного з них справжньою людиною

Значну увагу свого часу В. Сухомлинський надавав слову, як найтоншому доторканню до серця, що може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножем, і розжареним залізом, і брудом. Мудре і добре слово дає радість, а нерозумне і зле, необдумане і нетактовне – приносить біду. Уміння правильно користуватися словом – мистецтво.

Система вимог Сухомлинського до діяльності педагога:

- Любов до дітей і до кожної окремої дитини.
- Повага до дитини, вміння бачити в кожній людині особистість.
- Віра в дитину, як запорука педагогічного успіху.
- Глибоке знання дитини.
- Розуміння дитини.
- Бережливе ставлення до духовного світу і природи дитини.
- Вміння розвивати у дитини почуття власної гідності.
- Вміння включати дитину в коло інтересів, життя і турбот інших людей.
- Бути другом, мудрим радником дитини.

У нерозривному поєднанні з гуманізмом у педагогічній системі Василя Олександровича чітко і послідовно простежується проблема виховання громадянськості та патріотизму. Він вважав, що дитинство – це повсякденне відкриття світу, і дуже важливо, щоб це відкриття ставало перш за все пізнанням людини і Батьківщини, щоб у дитячий розум і серце входили краса справжньої людини та велич краси рідної Вітчизни [3].

Вже починаючи з дошкільного віку важливим і необхідним є організація освітнього процесу на основі виховання гуманістично-спрямованої особистості дошкільника на засадах педагогічної спадщини В.Сухомлинського

Однією із найскладніших і найгостріших проблем, на думку В. Сухомлинського є саме проблема виховання моральних цінностей, над якими треба працювати і в теоретичному, і в практичному планах.

Моральне виховання має здійснюватись у нерозривній єдності з розумовим вихованням дитини. «Розумове виховання, – пише В. Сухомлинський, – завжди було і буде однією з головних ланок навчально-виховного процесу» [2. с.232].

Отже, педагогічна спадщина Василя Олександровича Сухомлинського – цілюще джерело людської мудрості, любові, золоті розсипи цінних педагогічних думок, спостережень і порад. Творчі досягнення видатного педагога увійшли до скарбниці світової педагогіки й ефективно використовуються в організації системи освіти як в Україні так і в різних країнах. Погляди В. Сухомлинського мають невичерпний позитивний зміст щодо збереження і формування традиційних поглядів на виховання та навчання дітей. Ідеї В.О. Сухомлинського варто утворювати в роботу ЗДО за для знаходження шляхів ефективного навчання та виховання, розкриття прихованих резервів розумової активності дітей, підвищення їх самостійності у пізнанні довкілля, здійсненні пошуку оптимальних методів і прийомів, які сприяють найкращому опануванню дітьми необхідних знань, умінь та навичок у різних видах діяльності, адже вони не втратили значущості для сучасної педагогічної науки і практики і є актуальними для сучасності

#### Список використаних джерел

1. Антоненко М. Погляди В. Сухомлинського на процес шкільного навчання. *Рідна школа*. 2002. №5. С.16-18.
2. Сухомлинський В. Моральні заповіді дитинства і юності. Київ : Радянська школа, 1966. 231 с.

3. Остапівський І.Є. Актуальність ідей В.О. Сухомлинського в процесі формування професійного іміджу майбутніх соціальних педагогів. *Науковий вісник СНУ ім. Лесі Українки*. Серія: Пед. науки. 2014. № 1 (278). С. 184-188.

4. Сімон О.П. Схованка духу та багата скарбниця. *Дитячий садок*. № 21 (357). Червень 2006.

## **ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*Яковчук П.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Ваколюк А.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Проблема шкільного фізичного виховання завжди привертає до себе найпильнішу увагу фахівців різного профілю. Основною формою фізичного виховання в школі є урок фізичної культури. Але за останнє десятиліття урок зазнав значних змін, які пов'язані з цілою низкою причин й основна з них – погіршення здоров'я дітей. Більшість дітей не в змозі виконати норми та вимоги, які передбачає комплексна програма з фізичної культури [4].

Отже, використання у навчальному процесі сучасних технологій – ефективний метод поліпшення навчального процесу з фізичної культури в школі. Основне завдання інтерактивного навчання на уроці фізичної культури полягає в тому, щоб забезпечити максимально-продуктивну діяльність кожного учня, надати оптимальний руховий режим, повніше мобілізувати їх здібності. Урахування ступеня статевого дозрівання, фізичного розвитку, характеру адаптації до м'язової діяльності дає змогу більшою мірою індивідуалізувати процес фізичного виховання дітей шкільного віку [2].

*Інтерактивне навчання* – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [6, с. 9].

Урок фізичної культури буде ще більш привабливим, якщо вчитель зуміє передати сутність впровадження інтерактивних технологій. Завдяки цьому можна по-новому вплинути на процес становлення особистості школяра, підвищити його ефективність на уроці фізичної культури, спрямувати його на фізичний розвиток дитини, на розвиток фізичних і психічних здібностей [1, 4]. Суть інтерактивного навчання – це активна взаємодія всіх учнів, це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де й учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Організація цього навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільних вирішення проблем на основі аналізу різних ситуацій. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення [6, с. 9].

Запропонована методична система містить концептуальну базу інноваційних елементів та інтерактивних технологій, які можна реалізувати в будь-якому класі на уроках фізичної культури.

Особливістю інтерактивного навчання є підготовка молодої людини до життя й громадянської активності в громадянському суспільстві й демократичній правовій державі на заняттях з будь-якого предмета шкільної програми. Уроки мають захоплювати учнів, пробуджувати в них інтерес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям. Ефективність і сила впливу не емоції та свідомість учнів у великій мірі залежать від умінь і стилю роботи конкретного вчителя.

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроків, які викладені в цьому орієнтованому варіанті. Як правило, структура таких занять складається з п'яти елементів [9, с. 82]:

1. *Мотивація* – мета сфокусувати увагу учнів на проблеми й викликати інтерес до занять, знань.
2. *Оголошення, представлення теми та очікування навчальних результатів* – мета – забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, чого вони повинні досягти на уроці; чого від них чекає вчитель.
3. *Надання необхідної, достатньої інформації, завдань, вправ* для того, щоб на її основі виконувати основне завдання.
4. *Інтерактивна вправа* – центральна частина заняття, метою якої є засвоєння навчального матеріалу.
5. *Підбиття підсумків, оцінювання результатів*.

На нашу думку запропоновані технології необхідно застосовувати й на уроках фізичної культури. Залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів, їх розподіляють на чотири групи: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технологія ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань. Таким чином, пропонуємо такі варіанти впровадження інтерактивних технологій в урок фізичної культури:

### *I. Інтерактивні технології кооперативного навчання (групового).*

Парна й групова робота організовується як на уроках засвоєння, так і на уроках застосування знань, умінь та навичок. Це може відбуватися одразу ж після викладу вчителем нового матеріалу, на початку нового уроку замість опитування, на спеціальному уроці, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок, або бути частиною повторювально-узагальнюючого уроку.

Ця технологія в мовах жорсткого ліміту навчального часу дає змогу індивідуалізувати навантаження кожного учня з рахуванням досягнутого їм рівня фізичного розвитку, привчає до самостійної, творчої участі в засвоєнні навчальної програми. При цьому ефективно використовується весь арсенал стандартного й нестандартного обладнання, встановленого як у спортивному залі, так і на спортивному майданчику.

### *II. Технології колективно-групового навчання*

До цієї групи належать інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу. Наприклад, фронтальний метод є раціональною формою організації учнів при освоєнні таких розділів програми, як акробатика, легка атлетика (метання малого м'яча, низький і високий старт), спеціальні

бігові та стрибкові вправи).

### *III. Технологія ситуативного моделювання*

Модель навчання в грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення учня в гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються). Використання гри в навчальному процесі завжди стикається з протиріччям: навчання є завжди процесом цілеспрямованим, а гра за своєю природою має невизначений результат (інтригу). Тому завдання педагога при застосуванні гри в навчанні полягає в підпорядкуванні гри визначеній дидактичній меті. Ігрова модель навчання покликана реалізувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечити контроль виведення емоцій; надати дитині можливості самовизначення; надихати й допомагати розвитку творчої уяви; надавати можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті, висловлювати свої думки.

### *IV. Технології опрацювання дискусійних питань*

Дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. За визначенням науковців, дискусія – це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Вона значною мірою сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми та все це повністю відповідає завданням сучасної школи.

Аналіз досліджень свідчить, що за умов впровадження інтерактивних технологій навчання стає можливим розвиток підростаючої особистості, здатної визнавати й поважати цінності іншої людини; розвиток навичок спілкування та співпраці з іншими учнями класу; взаєморозуміння та взаємоповаги до кожного індивідуума; виховання таких якостей, як толерантність, співчуття, доброзичливість і піклування, почуття солідарності й рівності; формування загальнолюдських цінностей та загально прийнятих норм поведінки; уміння об'єднуватися з іншими учнями класу задля розв'язання спільної проблеми; уміння робити вільний та незалежний вибір, що ґрунтується на власних судженнях та аналізі дійсності; усвідомлення особистої відповідальності.

Сьогодні існує соціальна потреба суспільства у створенні великомасштабного спортивно-оздоровчого руху. Він повинен бути спрямований на формування здорового способу життя дітей і підлітків із залученням до нього дорослого населення. І важливу роль у цьому повинна зіграти робота вчителя фізичної культури.

В умовах підвищення рівня освіти, інформатизації суспільства зростає необхідність у підготовці якісно нових фахівців для системи фізичного виховання дітей. Суспільству потрібні люди з розвинутими інтелектуальними здібностями та високим рівнем загальної культури.

Нові підходи вимагають докiрного перегляду традиційних моделей виховання та акцентом на розвиток його гуманізуючих та культуротворюючих функцій. Але часто молоді фахівці не здатні впроваджувати в процес освіти нові теоретично-методичні розробки, реалізувати ефективні методики навчання в дошкільних і шкільних закладах.

Результати роботи та власний досвід показують, що комплексне використання інноваційних технологій та їх елементів, технологій інтерактивного навчання, індивідуалізації та оптимізації, особистісно зорієнтованого підходу до навчання стимулюють інтерес дітей та молоді до занять фізичною культурою. Стійкий інтерес у поєднанні з названими методами значно підвищують ефективність навчально-розвиваючого та навчально-виховного процесів з фізичної культури. Інноваційний педагогічний процес – цілісний навчально-виховний процес, що відображає єдність і взаємозв'язок виховання та навчання, який характеризує спільну діяльність, співпрацю та спільною творчістю його суб'єктів, сприяючи найбільш повному розвитку й самореалізації особистості учня.

### **Список використаних джерел**

1. Багінська О.В. До питання впровадження інтерактивних технологій в урок фізичної культури / Багінська О.В., Рябченко В.Г., Лещук Д.А. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 102. Т.1. Серія : педагогічні науки, фізичне виховання та спорт. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – № 102. – С.63-65.
2. Денисенко Н. Особистісно-зорієнтоване навчання – у практику роботи вчителя фізичної культури / Н. Денисенко // Фізичне виховання в школі. – 2007. – №1. – С. 28–30
3. Кларин М.В. Інновації в обученіи: Метафори и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
4. Носко М.О. Формування здорового способу життя: навчальний посібник / М.О.Носко, С.В.Грищенко, Ю.М.Носко. – К.: «МП Леся», 2013. – 160 с.
5. Плахотнюк Н.П. Структурно-функціональний аналіз інноваційної педагогічної діяльності як цілісної системи / Н.П. Плахотнюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 42. – С. 78–82
6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.

## **ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

*Якониюк А. О., здобувач ступеня вищої освіти «магістр»*

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

В Україні в умовах реалізація нової освітньої парадигми актуальною є проблема формування соціальної компетентності молодших школярів, що є необхідною складовою особистості, яка визначає успіх у її становленні як повноцінного члена суспільства.

Теоретичним та практичним аспектам формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку присвячена значна кількість досліджень. Зокрема, різні аспекти та шляхи формування соціальної компетентності школярів висвітлюються в працях С. Бахтєєва, М. Гончарової-Горянської, М. Докторович, І. Зимньої, Т. Кондратової, Н. Сажиної, В. Слот, та ін. Питання форм та засобів формування соціальної

компетентності розглядаються в роботах Н. Беккер, Н. Бібік, І. Зимньої, О. Онопрієнко, О. Проценко, О. Савченко, А. Хугорського та ін.

Первинною формою залучення людини до соціуму являється гра. Під час гри дитина добровільно підпорядковується загальним правилам чи лідеру, у неї виховуються почуття відповідальності за свою групу, прагнення показати свої можливості в дії, формується здатність до спілкування. Учасі у рольовій грі розвиває творчу фантазію, учні самостійно тренуються в засвоєнні соціальних форм поведінки, набувають досвіду для подальшого розвитку. Також діти програють той статус і ті якості особистості, які подобаються їм у реальному житті, але яких вони поки не мають; під час спілкування з дорослими або з однолітками діти засвоюють нові види взаємодії і потім використовують їх у своїй практиці спілкування; створені в такій грі дії та емоційні переживання носять для учнів характер реальних подій, і саме це обумовлює соціалізуюче значення рольових ігор [6, с. 91]. Також використання різних ігрових прийомів на уроках сприяє формуванню дружного колективу у класі, так як кожен учень в грі має можливість подивитися на себе і своїх товаришів зі сторони [6, с. 92].

Згідно аналізу Державного стандарту початкової загальної освіти найбільшою мірою формуванню соціальної компетентності учнів сприяє освітня галузь «Суспільствознавство». Навчальна дисципліна «Я у світі», реалізована цією освітньою галуззю, має інтегрований характер і чітко виражену виховну суспільствознавчу спрямованість. Особливість даного курсу полягає в тому, що його зміст є багатоплановим [2].

Результати вітчизняних наукових досліджень, доводять, що формування соціальної компетентності молодших школярів у процесі викладання буде ефективним за таких умов: визначення сутності соціальної компетентності, її структури і змісту з урахуванням специфіки освітньої галузі та вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку; єдності і взаємозв'язку концептуальних засад формування соціальної компетентності у початковій ланці загальної середньої освіти; розроблення соціально і особистісно значущих соціальних завдань, як засобу формування соціальної компетентності та методики їх застосування в процесі навчання [3, с. 64].

Одним з шляхів формування соціальної компетентності є використання у освітньо-виховному процесі методу проєктів. Даний метод дає змогу відійти від традиційного підходу до організації освітнього процесу, подолати пасивність учнів, включити їх в активну перетворювальну діяльність. Робота над проєктом дає змогу сформувати вміння працювати з різноманітними джерелами інформації, проводити спостереження, робити висновки, залучитися до пошукової діяльності та підвищити пізнавальну активність у засвоєнні знань. У процесі реалізації проєкту учні вчаться співпрацювати, відкривають у собі здібності лідерів, відчують себе членом команди та беруть на себе відповідальність. Таким чином, відбувається соціальний розвиток молодшого школяра.

Вчителю необхідно враховувати, що використання проєктної технології у початковій школі має свою специфіку: по перше, необхідно враховувати вікові та психологічні особливості учнів, по друге, усі етапи проєктної діяльності повинні ретельно контролюватися, оскільки і теоретичних, і практичних знань та вмінь у молодших школярів ще мало, по третє, проєкти для початкової школи у більшості випадків мають бути короткотривалими.

Формування соціальної компетентності у здобувачів освіти реалізується також за умови використання відповідних сучасних технологій навчання. Ефективним є використання інтерактивних технологій навчання. З їх допомогою учні отримують практичні навички повсякденного громадянського досвіду: партнерства та взаєморозуміння, лідерства та поваги до інших, ініціативності у прийнятті рішень, висловлюванні думок, практики відповідальності та реалізації індивідуальних і колективних прав [4].

Необхідно підкреслити, що в процесі використання інтерактивних технологій вчителю потрібно враховувати вікові особливості молодших школярів. Саме із цієї причини не всі інтерактивні вправи можна використовувати у освітньо-виховному процесі початкової школи. Потрібно враховувати і їх впровадження, яке відбувається за логікою «від простого до складного», паралельно застосовуючи як фронтальні, так і групові методи.

Аналіз наукової літератури показав, що доцільним при формуванні соціальної компетентності є використання у освітньо-виховному процесі web-орієнтованих та мультимедійних технологій. Адже вони створюють умови для отримання яскравих вражень, емоційних переживань, активної діяльності та мимовільного збагачення пам'яті учнів, з їх допомогою збуджується активність школярів в оволодінні знаннями та стимулюються бажання до навчання. Також впровадження web-орієнтованих і мультимедійних технологій сприяє процесу інформатизації освіти, що відповідає сучасним запитам школи [5].

Вчителю необхідно враховувати, що застосування мультимедійних засобів у освітньому процесі початкової школи потребує врахування низки факторів: особливості психофізіологічного розвитку учнів молодшого шкільного віку; особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів; дидактичний потенціал мультимедійних засобів (орієнтованих на початкову школу); особливості використання мультимедіа у навчанні; вимоги до впровадження мультимедіа у освітньому процесі початкової школи [5].

У сучасній науковій та методичній літературі представлено чимало авторських розробок виховних заходів, проєктів та програм, які спрямовані на соціалізацію учнів. Прикладом є програма С. Данилейко, в якій запропоновано дієві шляхи формування соціальної компетентності у процесі позакласної роботи, а саме: здійснення системи позакласних виховних заходів із використанням специфічних видів роботи, методів і прийомів, наповнених цілеспрямованою вмотивованою активною діяльністю учнів спільно з батьками та представниками громадськості; впровадження курсу практичних занять у процесі роботи групи продовженого дня; здійснення соціальних проєктів (індивідуальних і колективних) [1].

Отже, нами було проаналізовано шляхи формування соціальної компетентності молодших школярів, зокрема засобами: ігрової діяльності, сучасних технологій навчання, проєктних технологій та позанавчального виховного процесу. Зазначені вище технології будуть сприяти формуванню соціальної компетентності молодших школярів за умовів раціонального використання та впровадження, врахування вікових і психологічних можливостей учнів та їх включення в різноманітні види соціально значимої діяльності.

### Список використаних джерел

1. Данилейко С. І. Шляхи формування соціальної компетентності учнів початкової школи. Матеріали наукової конференції «Соціум. Наука. Культура». URL:<http://intkonf.org/-danileyko-si-shlyahi-formuvannya-sotsialnoyi-kompetentnosti-uchniv-pochatkovoyi-shkoli/>(дата звернення: 12.07.2016)
2. Державний стандарт початкової загальної Освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/59891/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/)
3. Звіт про науково-дослідну роботу з теми «Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі». Державний реєстраційний № 0110U001154 (2010–2013 рр.). Київ, 2013. 100 с.
4. Коберник Г. Інтерактивні технології навчання – ефективний засіб формування основ життєвої компетентності молодшого школяра на уроці. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2008. Вип. 24. С. 48–55
5. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності учнів молодших класів в умовах сучасного інформаційного простору. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 6 (37) С. 37–40.
6. Сидорова О. С. Ігрові технології в формуванні соціальної компетентності молодших школярів на уроці іноземної мови. *Наука і школа*. 2014. № 2. С. 90–93.

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБОМ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР

*Якубишина М. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Шадюк О.І, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології  
(дошкільної та корекційної) ім. проф. Т.І. Поніманської  
Рівненської державний гуманітарний університет*

Економічна діяльність у сфері особистого життя передбачає: планування та організацію особистого бюджету, доходів і витрат сім'ї; економічно обґрунтовану оцінку товарів, які купують для особистого користування, їх раціональне використання; розумне ставлення до свого здоров'я, режиму і способу життя, використання вільного часу та ін. Окрім того, кожен громадянин як морально вихована людина повинен: бережливо і по-господарському ставитися до природи, активно протидіяти негативним явищам у цій галузі діяльності людини; дбайливо ставитися до народного надбання; активно вивчати і осмислювати економічну політику нашої держави [2].

Економічне та політичне реформування сучасного українського суспільства прямо стосується і виховного процесу – насамперед зумовлює спосіб життя суспільства в цілому й кожної людини окремо. Спрямованість на побудову незалежної, економічно розвинутої, цивілізованої, демократичної держави передбачає формування у громадян, у тому числі й у дітей, високих етичних і моральних якостей, таких, зокрема, як патріотизм, громадянськість, відповідальність за долю країни, законслухняність [3].

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні також передбачає виховання в дошкільників основ економічної культури. Субсфера «Предметний світ» орієнтує на формування в дітей таких якостей як працелюбність, відповідальність, самостійність, бережливість, які, в свою чергу, сприяють розвитку економічного мислення.

Особлива актуальність економічного виховання визначається тим, що кожна людина зіштовхується з проблемами економіки і в своїй професійній діяльності, і в особистому житті. Для успішного здійснення професійної діяльності необхідно оволодіти такими економічними навичками: планування й організації своєї праці; виконання професійних обов'язків, трудових завдань згідно зі встановленими економічними та іншими нормативами; оцінки результатів своєї праці за відповідними критеріями; пошуку шляхів підвищення ефективності своєї праці; вдосконалення виробництва в галузі своєї професійної діяльності.

Виходячи із того, що гра має надзвичайно важливе значення для цілісного розвитку дітей, в ігровій діяльності розвиваються мовлення й мислення кожної дитини, формуються її почуття й сприймання світу, збагачується емоційна сфера вона була обрана нами засобом економічного виховання. Враховуючи сучасний стан розвитку суспільства, для експериментального дослідження, нами були обрані комп'ютерні ігри.

Сучасні комп'ютерні ігри дуже різноманітні за змістом, наповненням, відрізняються мотивацією, на якій тримається ігровий процес, та психологічними ефектами, що в ньому формуються та закріплюються [1].

Нами були виокремлені педагогічні умови економічного виховання дошкільників засобом комп'ютерних ігор, а саме: підбір та впровадження в навчально-виховний процес ЗДО комп'ютерних ігор, що знайомлять дітей із професійною діяльністю дорослих; залучення дітей до комп'ютерних ігор-загадок, які знайомлять та закріплюють знання економічних термінів; залучення батьків до просвітницької роботи з питань використання комп'ютера в умовах сімейного виховання з метою формування початкових економічних знань.

Для реалізації першої педагогічної умови нами були підібрані та впроваджені в навчально-виховний процес комп'ютерні ігри, що знайомлять дітей із професійною діяльністю дорослих.

Наш вибір, ми зупинили на серії ігор про професії із якими дітей знайомить рожевий бегемотик Хіппо. Серія цих ігор застосовується у роботі з дітьми від трьох років. Нами були підібрані такі ігри: «Швидка допомога», «Лікар-хірург», «Ветлікарня», «Пригоди в аеропорту», «Поліцейська дільниця», «Салон краси», «Сімейна ферма», «Супермаркет», «Пожежний патруль» та інші.

Усі ці ігри можуть бути як частиною спеціальних занять з економіки, математики, ознайомлення з навколишнім світом і природою, так і використовуватися в повсякденні.

Для реалізації другої педагогічної умови, нами були підібрані, та застосовані комп'ютерні ігри, які знайомили дітей із економічними термінами. Це були не просто комп'ютерні ігри, а ігри-загадки, які ми використовували як частину заняття, при цьому, діти працювали колективно.



Так, у комп'ютерних іграх-загадках з економічним змістом здійснювалося закріплення знань дітьми різних економічних категорій. З цією метою проведено ігри на теми: «Товари та послуги», «Грошові місця», «Бюджет сім'ї», «Магазин», «Знайди гривні», «Бережіть воду», «Експорт-імпорт».

Для реалізації третьої педагогічної умови, нами була організована просвітницька робота з батьками щодо проблеми економічного виховання дітей передшкільного віку засобом комп'ютерних ігор.

Для просвітницької роботи, нами було проведено ряд консультацій для батьків на такі теми: «Чи потрібні дитині кишенькові гроші?», «Що робити, якщо ви хочете навчити дитину розумно ставитись до грошей?», «Вплив комп'ютера на здоров'я дитини», «Як правильно підібрати комп'ютерні ігри для дітей».

Отже, запропоновані нами педагогічні умови можуть сприяти формуванню економічної обізнаності старших дошкільників. Діти засвоїли уявлення про елементарні економічні поняття та процеси, а основне, «на практиці» змогли перевірити свої знання, застосувати їх, розширити власний досвід методом спроб та помилок за умови обов'язкового виправлення цих помилок.

#### **Список використаних джерел**

1. Лаврентьєва Г. Комп'ютер навчас, розвиває, розважає. Дошкільне виховання. 2009. № 10. С. 8-9.
2. Сазонова А. Економічне виховання дітей дошкільного віку. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2009. №4. С.49-54.
3. Смельянська Н. Економічне виховання – з дитячого садка. Дошкільне виховання. 1996. № 1. С. 26 – 28.

#### **ПРОБЛЕМА БУЛІНГУ В ШКОЛІ**

*Янс А.В., магістрантка*

*Глінчук Ю.О., кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Сьогодні у світі є поширеною проблема насильства, зокрема, булінгу – цькування та виявів агресії до особистості з метою її приниження, самоствердження за її рахунок. Від булінгу страждає велика кількість дітей та підлітків усього світу.

Згідно статистичних даних, в Україні булінгом у колі однолітків зіштовхувались близько 67% дітей. Батькам про ці випадки не розповідали близько 40% дітей. Водночас, 44% із тих, хто спостерігав, як знущаються над їхніми однолітками, не реагували на такі факти через страх піддатися аналогічному знуцанню. Найчастіше причинами цькування був зовнішній вигляд, переконання та діти зі взірцевою поведінкою або замкнуті в собі, сором'язливі [1].

Ігнорування проблеми булінгу не минає безслідно. Агресія, яку відчувають жертви булінгу, впливає на психологічний стан, перешкоджає успішності освітнього процесу.

Жертви булінгу переживають важкі емоції. Вони почувають себе принижено, осоромлено, відчувають розпач, страх і досить часто злість.

Булінг вкрай негативно впливає на соціалізацію жертви, спричиняючи негативні наслідки: в постраждалих часто виявляється занижена самооцінка, комплекс неповноцінності, почуття незахищеності. Вони стороняться оточуючих, негативно сприймають однолітків. Можуть виникати різні фобії, неврози, підвищена чутливість. Булінг може привести до девіантної поведінки – формування алкогольної, тютюнової чи наркотичної залежності, схильності до правопорушень, суїцидальних намірів [3].

Явище булінгу є доволі поширеним у сучасній школі. Але часто такі випадки не афішуються, замовчуються і не обговорюються. Доволі часто педагоги не є належною мірою обізнані, як боротись із булінгом. Тому нами було дібрано ефективні, на наш погляд, рекомендації.

#### **Як завадити булінгу в шкільній спільноті**

- Необхідно створити в освітньому закладі атмосферу рівності всіх учасників освітньо-виховного процесу та неприйнятності насильства, цькування, дискримінації за будь-якою ознакою.
- На всі випадки цькування і насильства потрібно реагувати, не залишати без уваги. Реакція має бути негайною та, за повторних випадків, більш жорсткою.
- Слід регулярно проводити позакласні заходи про форми булінгу, риси учасників і його можливі наслідки для булєра, жертви й спостерігачів.
- Правила поведінки для учнів мають бути зрозумілими, точними й короткими.
- Потрібно у взаємодії зі шкільним психологом регулярно проводити тренінги на кшталт «Як контролювати власні емоції?», «Як стримати негативні емоції?» тощо.
- Учням потрібно пояснювати, що свідки події повинні ставати на захист жертви і, за потреби, кликати на допомогу дорослих. Пасивне спостереження може надихати кривдника продовжувати свої дії.
- Слід продумати спосіб конфіденційності повідомлення про насильство.
- Обговорюючи випадок булінгу, потрібно вислухати обидві сторони, з'ясувати, що трапилося, підтримати потерпілого й обов'язково поговорити із кривдником.
- Необхідно вчити учнів мирному шляху розв'язання суперечок, конфліктів.
- Слід періодично влаштовувати зустрічі із представниками правоохоронних органів та соціальних служб.
- Корисно регулярно проводити тренінги ефективного спілкування [4].

Отже, булінгу шкільному середовищі призводить до погіршення психологічного здоров'я учня, негативно відбиваючись на його розвитку як особистості. Тому перед сучасною школою стоїть важливе завдання його превенції. Це є можливим лише за ефективною координації дій усіх учасників освітнього процесу: учнів, педагогів, психолога, батьків.

Водночас, ефективною є співпраця з соціальними службами та правоохоронними органами, адже саме це допоможе потенційним булерам усвідомити не лише моральні, а й правові аспекти булінгу, потенційним жертвам булінгу – подолати свою безпорадність, відчути захищеність, а потенційним свідкам булінгу – усвідомити правильні алгоритми дій.

#### Список використаних джерел

1. Анцупов А.Я. Профілактика конфліктів в шкільному колективі / А.Я. Анцупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 207 с.
2. Король А. Причини та наслідки явища булінгу / Анна Король // Відновне правосуддя в Україні. – 2009. – № 1 – 2. – 190 с.
3. Ліщинська О.А. Профілактика психологічного насильства в сім'ї та в освітньому середовищі: Методичні рекомендації – Національна академія наук 33 педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2010. – 68 с
4. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. Методичний посібник. / Андрєєнкова В.Л., Мельничук В.О., Калашник О.А. – К.: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. – 132 с.
5. EndViolence: Як подолати булінг, на думку молоді [Електронний ресурс] // U-Report Твоя думка важлива – Режим доступу до ресурсу: <https://ukraine.ureport.in/story/390/>.

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Ярмолчук І. А., здобувач другого (магістерського) рівня 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*

Пріоритетним завданням дошкільної освіти є створення умов для ефективного морального виховання й соціального становлення дитини, набуття досвіду позитивної взаємодії з іншими людьми, формування навичок соціально прийнятної поведінки у різних життєвих ситуаціях.

Дошкільний вік є початковим етапом становлення дитини як суб'єкта пізнання, спілкування та діяльності, зокрема соціальної діяльності. Науковці (Л. Божович, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.) трактують його як «період первинного фактичного становлення особистості», в якому: конструюється образ соціального світу (соціуму); розвивається соціальна активність як чинник світопізнання; закладається базис особистісної культури, усвідомлення себе як індивідуальності; формується ставлення до інших людей і до світу в цілому. В дошкільному віці в дитини формується розуміння соціального довкілля й свого місця в ньому, усвідомлення себе в контексті «Я серед інших», розвивається мотиваційна, емоційно-вольова сфери, що забезпечують стійкість і незалежність поведінки.

Наразі мають місце проблеми в спілкуванні дітей, в стосунках з навколишніми, спостерігається значний прояв індивідуалістських тенденцій у спрямованості особистості. Цьому сприяють засоби масової інформації, нерідко сім'я та освітні заклади, які мало піклуються про набуття дитиною соціальних якостей, необхідних для ефективного взаємодії. Недостатня сформованість навичок соціальної взаємодії з однолітками і дорослими стає перешкодою вмінно зростаючих поколінь успішно діяти в соціальних ситуаціях, що передбачають співпереживання, співчуття, злагоду, взаєморозуміння, співробітництво, і підсилює негативні прояви у поведінці: агресивність, ворожість, упертість, жорстокість, тривожність, неконтактність тощо.

У дослідженнях науковців (Л. Артемова, Г. Беленька, Н. Гавриш, І. Карабаєва, О. Кононко, В. Кузьменко, Т. Піроженко, Т. Поніманська та інші) наголошується, що дитину необхідно навчати любити та поважати інших людей якомога раніше. Водночас в дошкільному віці відбувається перехід від егоцентризму до центрації як передумови знаходження свого місця в системі можливих точок зору, встановлення між іншими людьми та власним «Я» системи спільних і взаємних стосунків.

Вивчення характеру процесу соціалізації дошкільників, аналіз зовнішніх і внутрішніх факторів, що її ускладнюють, сприяє підготовці дітей до успішної інтеграції в суспільство. Водночас повноцінна соціалізація дітей неможлива без формування відкритості до світу людей як потреби особистості, досягнення взаєморозуміння з дорослими та однолітками, набуття навичок соціальної взаємодії.

Педагогічні аспекти соціалізації дитини та впливу соціального середовища на її перебіг висвітлено в доробках В. Абраменкової, І. Беха, А. Богущ, Б. Братуся, О. Кононко Т Кравченко, Л. Куликової, М. Лукашевича, А. Мудрика, І. Печенко, Т. Поніманської, І. Рогальської та ін.

Зазначимо, що в широкому сенсі «соціальність» є інтегрованою характеристикою, яка фіксує відкритість дитини соціальному довкіллю, її спрямованість на гармонійні та конструктивні взаємини з оточуючими людьми. Бути соціальним у певній життєвій ситуації означає проявляти готовність та здатність контактувати з різними за віком, статтю, спорідненістю, родом діяльності, характерологічними особливостями людьми.

В. Мухіна дотримується погляду на соціалізацію як процес і результат засвоєння і подальшого активного відтворення індивідом соціального досвіду. Її пік функціонально припадає на період старшого дошкільного віку. Дитина поступово входить у реальність людського буття, яку складають простори предметного світу, образно-знакових систем, природи та соціальний простір безпосередніх людських відносин [5]. Як вказує А. Богущ, соціалізація особистості відбувається у взаємодії з різноманітними факторами та агентами за допомогою різних механізмів, з-поміж яких особливе місце посідає міжособистісний, як взаємодія людини з суб'єктивно значимими для неї іншими людьми. В його основі лежить психологічний акт міжособистісного перенесення певного соціального досвіду від одноліток, батьків, знайомих, які є носіями певних субкультур [2].

Слушною є позиція Ю. Косенко, яка тлумачить «соціалізацію дитини» як процес її залучення до соціального життя, що полягає в засвоєнні системи знань, цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних цьому суспільству [4, с. 60].

Водночас Г. Андреева наголошує на «двобічності процесу, що передбачає, з одного боку, засвоєння дитиною соціального досвіду за допомогою входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, а з іншого – активне відтворення системи соціальних зв'язків за рахунок власної активної діяльності, активного включення у соціальне середовище» [1].

Дитина взаємодіє з соціальним світом на основі порівневого входження в систему соціальних зв'язків, активного освоєння соціокультурного досвіду через власне суб'єктивне пізнання суспільного довкілля та конструювання образу соціального світу. При цьому соціалізації дітей відбувається опосередковано і розглядається крізь призму сприйняття та оцінювання оточуючих людей. Саме під впливом цього соціального оточення, а не соціуму загалом, формуються її погляди і переконання, ставлення до навколишньої дійсності.

О. Кононко розглядає соціалізацію на етапі дитинства як «набуття дошкільником соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення живої і неживої природи, власного «Я» [3, с. 8]. При цьому дослідниця зазначає, що соціалізація особистості в дошкільному дитинстві відбувається переважно у взаємодії з однолітками, дорослими. Розширюючи та встановлюючи соціальні зв'язки, дитина освоює власний психологічний простір та можливість життя в ньому. Дитина починає усвідомлювати та переживати свою індивідуальність, унікальність, відмінність від інших, прагне утвердити себе серед ровесників і дорослих. Самопізнання особистості відбувається шляхом порівняння себе з іншими, самооцінку [3].

Дошкільне дитинство за темпами соціалізації у багато разів перевищує всі наступні періоди онтогенезу. Дитина відразу стверджує свою абсолютну психосоціальну компетентність. Дошкільник хоче не лише грати, а перетворювати ситуацію відповідно до своєї уяви.

У процесі спілкування дитина засвоює соціальний досвід від найближчого оточення: батьків, вихователів та однолітків. Соціальна компетентність формується завдяки активному спілкуванню дитини та обміну інформацією.

З огляду на це, особливого значення набуває формування в дітей дошкільного віку базових навичок соціальної взаємодії з оточуючими. Включення дитини в новий соціальний інститут – заклад дошкільної освіти – веде до появи двох нових планів відносин між дитиною і соціальним оточенням. Найавторитетнішою фігурою для цього вікового періоду є дорослий, на оцінку якого дитина орієнтується у власних діях і вчинках, однак надалі розширюються її взаємини з однолітками, значення яких постійно зростає.

У соціальній взаємодії зі світом дорослих та однолітків виражається і реалізується рівень соціальності дитини, глибина й повнота соціальних відносин. Система соціальних зв'язків слугує підґрунтям для активного засвоєння соціального досвіду та конструювання образу соціального світу, що вміщує соціальний простір дорослих і ровесників.

У рамках нашого дослідження під поняттям «навички соціальної взаємодії» розуміємо автоматизовані уміння, що необхідні для побудови позитивних міжособистісних відносин у спільній діяльності, вирішення різних життєвих ситуацій (безконфліктного виходу з життєвих ситуацій, можливість чинити вибір, приймати рішення, брати на себе відповідальність, опанувати соціальними ролями тощо).

Слід наголосити, що визначальним періодом становлення соціального «Я» є старший дошкільний вік, коли в дитини формується «внутрішня позиція» як важливий компонент соціальних утворень зростаючої особистості. Характерні для цього віку емоційна чутливість, допитливість, здатність до наслідування слугують підґрунтям для соціального зростання особистості, активного засвоєння соціокультурного досвіду, налагодження успішної міжособистісної взаємодії. У цей період формується базисна довіра до світу, яка впливає на відкритість дітей до соціальних впливів, готовність сприймати інших та взаємодіяти з ними задля особистісного, загального розвитку та успішної інтеграції в соціум.

У становленні особистості дитини старшого дошкільного віку виняткову роль відіграє взаємодія з соціальним оточенням. Першим таким оточенням є родина, а пізніше – колектив однолітків у закладі дошкільної освіти. Вперше з однолітками, як досить стабільною соціальною групою, дитина зустрічається в дитячому садку. Міжособистісні взаємини, що виникають між дітьми, їхнє ставлення одне до одного, взаємні оцінки й очікування – вагомі складники гармонійного особистісного розвитку кожної дитини. Від місця та статусу дитини в дитячому колективі залежить формування гуманістично спрямованої особистості, відповідальної, впевненої в собі, психічно здорової, щасливої, з адекватною самооцінкою.

Виховання особистості в колективі є вираженням певних закономірностей розвитку суспільства. Лише в колективних взаєминах створюються умови для соціально-психічного розвитку особистості. Відокремлення людини від інших людей, від соціального середовища – це соціально-психічний вакуум, що гальмує розвиток окремої людини і певної спільноти загалом.

По суті позитивно як для особистості, так і для суспільства є спрямованість, що характеризується інтересами, переконаннями, ідеалами взаємодії, взаємодопомоги, доброзичливості до оточуючих, тактовності, ввічливості, співпраці з членами групи, і, водночас, готовністю проявити власну ініціативу, реалізувати свої потреби в соціальній групі.

Джерелом формування первинних уявлень про себе є взаємодія дитини з іншими людьми. З самого раннього віку малюк, взаємодіючи і спілкуючись з навколишніми, починає виділяти себе суб'єктом своїх дій і переживань. Уявлення, що формуються про себе, входять у зміст самосвідомості особистості.

Досвід взаємодії з дорослими є основним джерелом оцінних дій, під впливом яких у дитини виникає ставлення до реального світу, самої себе та інших людей, виступає засобом організації індивідуального досвіду

дітей, виконуючи при цьому три основні функції: висуває перед дитиною мету усвідомлення, а іноді і вербалізації свого індивідуального досвіду; підказує у деяких випадках способи вирішення різних завдань в індивідуальному досвіді; сприяє систематизації й узагальненню цього досвіду. Водночас досвід взаємодії з дорослими дитина дає змогу порівняти себе з дорослою людиною, на яку вона рівняється.

Резюмуючи, наголосимо, що старші дошкільники мають бути обізнаними з нормами і правилами соціальної взаємодії, співпереживати та знаходити спільну мову з іншими людьми, успішно діяти під керівництвом дорослого або разом з ним, вміти користуватися допомогою дорослого та однолітка, дякувати за неї, виявляти симпатію до інших, прагнути реалізувати чужі ідеї і наслідувати приклад, співчувати і допомагати оточуючим, контролювати свої імпульси, дотримуватись правил соціальної поведінки, При цьому необхідно сформувати в дитини позитивний образ власного «Я», тобто себе як особистості й учасника соціальної взаємодії.

#### Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. Москва: Аспект Пресс, 2005. 303 с.
2. Богуш А. М. Парадигма «дитинство» в сучасній педагогіці. *Педагогический альманах «Наука и практика»*. Приднестров. гос. ун-т. Бендеры, 2003. № 1. С. 50-57.
3. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. Київ: Освіта, 1998. 255 с.
4. Косенко Ю.М. Загальна педагогіка. Маріуполь: ТОВ «Друкарня «Новий світ», 2008. 280 с.
5. Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка. *Психологический журнал*. 1980. Т. 1. № 5. С. 43-53.

## Молодий психолог

### PROFESSIONAL ACTIVITY OF AN EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Belyatskaya N. A, Potapova M. R., 1st year students of the Belarusian State Economic University, Minsk, Belarus  
**Scientific supervisor: Naumov D.I., candidate of sociological sciences, docent, head of the department of economic sociology**

*Belarusian State Economic University, Minsk, Belarus*

Higher education is a social institution designed to create conditions for the formation and development of an individual as a full-fledged subject of modern society. Each specialist of higher education institutions implements this meaning in accordance with their subject program and plays a certain role in the educational process. Among the specialists involved in the education and development of students, an important role is assigned to the educational psychologist. The range of professional competencies of a educational psychologist is quite diverse. According to the official duties, these include:

- implementation of professional activities aimed at preserving the mental, somatic and social well-being of students and employees of higher education institutions;
  - educational work among students, curators, teachers, and campus staff;
  - counselling and psycho-prophylactic work;
  - identification of students who are at psychological risk;
  - assistance to families of students and employees of the University in the effective upbringing of children, in solving intra-family conflicts;
  - psychological correction in order to eliminate the identified deviations;
  - participation in the creation of a favorable psychological microclimate in student groups and teaching teams.
- [1, p. 5]

The specifics of the activity of an educational psychologist directly depends on the type of educational institution in which it operates. The main age of full-time students at the University is 17-25 years. At this age, young people begin to identify themselves both professionally and personally. This period corresponds to the transition to a conscious life position, self-determination, prioritization and reassessment of life values. During their studies at a higher educational institution, students go through several crisis periods. This is mainly due to the transition to a new psychosocial stage. In the first year, young people adapt to the new team, the conditions of study at the University. At 2-3 years, students lose interest in their studies and doubt their chosen profession. In the final year, students are faced with the problem of determining their future professional path and building a family life.

The complexity of each stage is that many young people are not able to adapt to the new psychosocial stage on their own, which can lead to deprivation and social isolation. At the same time, we should not forget about the problems of students that are not related to the crisis periods of the learning process. An educational psychologist can help them get out of a crisis situation. A specialist can form a complete picture of the student's self in the course of consultations and psychological training, which is necessary for further personal and social development. It is important that the educational psychologist does not impose his point of view on young people, but finds an individual approach for each student.

The educational psychologist also works with the teaching staff and administration of the educational institution. Through its work, the educational psychologist promotes the establishment of trusting relationships between employees of higher education institutions and the formation of a positive microclimate in the team, which affects the efficiency of the working process.

In order to effectively carry out their activities, the educational psychologist must regularly perform a number of activities. The main activities of an educational psychologist in a higher educational institution are:

Psychological diagnostics:

- determining the level of socio-psychological adaptation of students;
- determining the level of emotional and psychological well-being of students;
- study of the moral and psychological climate of the University (dormitories, study groups) in order to identify its impact on the individual and take measures to improve it;
- identification of students' abilities and resources to support the process of their professional self-determination.

Psychological counseling:

- organization and execution of individual, family, and group consultations for students who find themselves in a difficult life situation;
- psychological counseling of teaching staff, curators, and teaching staff on various issues.

Psychological training:

- promoting personal growth and self-awareness of students;
- development of students' communication skills;
- development of leadership skills of students;
- building readiness for marriage and the development of skills which are important in family life.

Psychological education:

- assistance in raising the level of psychological culture of students in the field of interpersonal relations, formation of readiness for marriage, living through life crises, stress management, etc.;
- assistance in raising the level of psychological culture of the teaching staff, curators, and teaching staff of dormitories.

Psychological prevention:

- identification and prevention of anti-social behavior of students, organization of preventive work;
- promotion of a healthy lifestyle. [1, p. 21]

Thus, the system of psychological services of higher education institutions is a necessary part of the education system and the educational process in particular.

In the course of its activities, the psychological service promotes personal and professional development of students and provides psychological assistance in extreme and critical situations.

#### **List of sources used**

1. N. I. Aliferovich, S. I. Koptev, A. Y. Chapelle. Handbook of teacher psychologist social and psychological center of the University. [Electronic resource]. - Mode of access: <https://core.ac.uk/download/pdf/74330968.pdf>.

### **ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА МІЖСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ У ПЕРІОД РАНЬОЇ ЮНОСТІ**

*Білецька О. Д., здобувач вищої освіти, викладач Сарненського педагогічного коледжу РДГУ  
Корчакова Н.В., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується суттєвими змінами у системі гендерних відносин, внаслідок чого, з одного боку, відкриваються можливості для їх оптимізації, а з іншого — виникає ризик порушень формування гендерної ідентичності у підростаючого покоління.

Відповідність стереотипам, які стосуються поведінки й особистісних характеристик чоловіків і жінок, можна спостерігати в підлітковому і юнацькому віці. Очевидно, вплив суспільства проявляється в тому, що поведінка, яка відповідає гендерному стереотипу, вважається більш прийнятною, а відхилення від стереотипу може викликати осуд. Дівчата більшою мірою реагують на тиск із боку суспільства в силу своєї націленості на взаємини з навколишніми [4, с. 195].

Міжособистісні відносини дівчат і юнаків завжди цікавили багатьох вчених, як вони будують свої відносини з друзями, близькими людьми. Хто більш емпатійний, стриманий, турботливий, агресивний і т.д.

Сучасні гуманітарні науки накопичили значний багаж знань щодо проблем взаємовідносин статей у сучасному суспільстві і викривають їх асиметричний характер майже в усіх сферах життєдіяльності. Це роботи філософів, соціологів, психологів, лінгвістів, педагогів: О. Вороніної, Т. Бендас, Т. Дороніної, І. Кльоциної, О. Кікінежді, І. Кона, В. Кравця, О. Петренко, Л. Штильової та ін.

Однак напрямок, пов'язаний із вивченням впливу гендерних стереотипів на ефективність міжособистісного спілкування у юнацькому віці, не здобув у науці достатнього висвітлення, томунаше дослідження спрямоване на виявлення впливу статево-рольових установок на характер спілкування та взаємовідносин між хлопцями та дівчатами у ранній юності, адже саме цей віковий період є сенситивним для засвоєння загальної інформації щодо категоризації поведінки та ролі чоловіка і жінки, а також інформації про форми поведінки і властивості особистості, які характерні для своєї статі.

Загальновідомо, що спілкування - це інформаційна і предметна взаємодія, в процесі якої виявляються і формуються міжособистісні відносини. Міжособистісні відносини давно вже є предметом вивчення багатьох суспільних і гуманітарних наук, і це дозволяє глибше зрозуміти їх соціальні витоки і тенденції розвитку. Рання юність означає зростання самостійності, емансипацію від батьків і переорієнтацію на однолітків. Це період бурхливого зростання самосвідомості і обумовленої цим потреби в інтимності. Всі почуття і стосунки цього віку відрізняються виключно яскравим емоційним забарвленням.

На першій погляд хлопчики завжди більш активні у спілкуванні, ніж дівчатка. Почуття приналежності до групи однолітків і спілкування з ними для хлопчиків значно важливіше, ніж для дівчат. Однак розходження між статями в рівні товаришкості не стільки кількісні скільки якісні. Зміст спільної діяльності й власний успіх у ній для хлопчиків значать більше, ніж наявність індивідуальної симпатії до інших учасників діяльності. Спілкування дівчат

виглядає більш пасивним, зате більше вибірковим і дружнім. Судячи з даних психологічних досліджень, юнаки спочатку вступають в контакти один з одним і лише потім, в ході ігрової або ділової взаємодії, у них складається позитивна установка, з'являється духовна тяга один до одного.

Дівчата, навпаки, вступають в контакт головним чином з тими, хто їм подобається, зміст спільної діяльності для них порівняно другорядний. З раннього віку хлопчики тяжіють до більш широкого, а дівчатка - до більш вузького кола спілкування. Хлопчики частіше грають великими групами, а дівчатка - по двоє або по троє. Дружні пари дівчат більш виняткові, закриті для сторонніх, ніж юнацькі компанії. Але юнацькі компанії мають більш строгий і стійкий порядок, систему лідерства і т. п.

Структура дівочих груп, лідерство в них менш жорсткі, а їх соціальні функції менш визначені, ніж у юнаків. Чоловічий стиль спілкування, спрямований в першу чергу на підтримку соціального статусу, "збереження обличчя", зобов'язує людину приховувати свої слабкості і підкреслювати досягнення. Жіночий стиль, навпаки, традиційно націлений на зменшення соціального відстані і встановлення психологічної близькості з іншими. Ця нормативна установка змушує чоловіків приховувати такі свої риси і проблеми, які виглядають "фемінінними" (наприклад, сором'язливість), що різко знижує ступінь їх можливого саморозкриття.

На поведінку і ставлення дівчат і юнаків впливають, як відомо, дві речі: психофізіологічні особливості і соціальні (гендерні) стереотипи. Причому вплив стереотипів виявляється сильнішим, так як психофізіологічні особливості можуть бути компенсовані іншими особистісними якостями. Установки ж, сформовані під впливом середовища, змінити складніше.

Щодо властивостей особистості і темпераменту сьогодні психологи з упевненістю можуть сказати, що дівчата більш товариські (екстравертованіші), активні, емпатійні і дбайливі, а юнаки більш автономні, наполегливі, авторитарні і інтелектуальні. Дівчата, як правило, перевершують юнаків у всьому, що пов'язано з мовою (дівчатка починають раніше говорити, мають більший обсяг словникового запасу, будують більш складні і різноманітні речення); вони мають велику схильність до любові і прихильності, емоційніші, серед них частіше зустрічаються соціальні лідери.

Юнаки більш інтернальніші, частіше є інструментальними лідерами, їх самооцінка залежить від успіхів предметної діяльності, більш стабільна і в цілому вище жіночої.

Міжособистісні відносини юнаків з самого раннього дитинства виглядають більш активними і предметними, але в той же час більш змагальними і конфліктними, ніж у дівчат. При цьому для юнаків зміст спільної діяльності важливіше, ніж індивідуальна симпатія до партнерів. Юнацькі відносини відрізняються більшою емоційною стриманістю.

Дівчата вільніше й повніше (в тому числі вербально) висловлюють свої почуття і емоції, у них раніше виникає потреба ділитися з кимось своїми переживаннями, а також здатність до співпереживання (емпатія).

Альфонсо Монтаорі виділяє чотири головних відмінності в психології юнаків і дівчат. Перше стосується того, що юнаки мають тенденцію до незалежності, а дівчата ставлять акцент на взаємозалежність. Дівчата більшою мірою соціально орієнтовані, чіткіше усвідомлюють ті тендітні зв'язки, які об'єднують людей і роблять їх спілкування більш довірчим.[5, с.95].

Юнаки ж прагнуть до незалежності через уникнення залежності. Подібні відмінності в поведінці юнаків і дівчат не є генетично зумовленими, а являють собою результат навчання, переконання, виховання, соціалізації, очікувань з боку дорослих, конформності до соціальних норм; частіше за все не усвідомлюються ні дорослим, ні дитиною.

Друга відмінність також відображає культурні стереотипи і «символіку» статей, тобто гендерний аспект. Юнацьке ставлення до навколишнього світу характеризується наполегливістю, самовпевненістю, орієнтацією на контроль. Для того щоб відокремити себе від світу, необхідно маніпулювати кимось із оточення, переконуючись таки чином в своїй незалежності.

МакКлеланд в 1975 році виявив, що для дівчаток взаємодія і взаємозалежність з оточенням більш значущі, ніж для хлопчиків, які вважають за краще просуватися вперед самовпевнено, не відволікаючись на те, що відбувається навколо них. Юнаки більшою мірою зосереджені на завданні, тому юнацький стиль відносин описується як аналітичний і маніпулятивний. Чоловіча психологія сконцентрована навколо домінант, що підкорюють ритуали і ієрархії, де завжди є переможець і переможений.[3, с.158].

Юнак переконаний, що стояти на вершині ситуації - необхідна умова для виживання. Ця установка не визнає альтернативи партнерського стилю відносин. В основі третьої відмінності лежать юнацька здатність до просторових і математичних знань і дівоча здатність до оволодіння мовними навичками, хоча експерименти американського дослідника Лінн показали, що вроджені статеві відмінності в математичних здібностях і просторовому мисленні практично дорівнюють нулю. [1, с.292].

Ми знову маємо справу з відмінностями, які закладаються вихованням: в юнаків заохочується прагнення абстрагування від світу, ідеалізування, а в дівчат - прагнення до спілкування, до розвитку взаємин і прихильності. Таким чином, жіночий стиль відносин відображає партнерську систему взаємодії, а юнацький - систему домінування.

Четверта відмінність стосується моралі, моральної поведінки. Юнацька концепція моралі формується в термінах абстрактних правил, межі яких нерухомі, постійні. Мораль для них - це норми, які дозволяють кожному безперешкодно обертатися в сфері свого бізнесу. Дівчата більш ситуативні, привносять більше особистого в свою інтерпретацію етики, кордони якої більш відкриті і рухливі в залежності від контексту того, що відбувається.

Дівчата в цілому знаходять аморальним, коли хтось безсердечний, байдужий, безвідповідальний. Юнаки вважають, що погано втручатися в чийсь життя, якщо тебе не просять; дівчата, що погано стоять осторонь, якщо хтось потребує твоєї допомоги. Таким чином, найбільш складним завданням є зміна звичного соціального орієнтації юнаків і дівчат. Це не означає, що дівчаток треба почати виховувати як хлопчиків, а хлопчиків - як дівчаток.

Врахування впливу гендерних стереотипів на характер і взаємодію відносин між юнаками та дівчатами у юнацький період дасть змогу зрозуміти даний віковий період як категоризацію поведінки та ролі чоловіка і жінки у

соціумі, розширення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задатків підростаючого покоління. Для розв'язання даної проблеми на базі Сарненського педагогічного коледжу нами розроблено та запропоновано такі методи та форми роботи із студентами I–II курсів, а саме: комплекс тренінгових занять з метою створення умов для здобуття гендерних знань та забезпечення набуття досвіду їх практичного застосування в професійній діяльності майбутнього педагога; формування гендерної компетентності. Нами розроблено тематичні виховні години для роботи в академічних групах з даної проблематики. Таким чином, впровадження у систему професійно-технічної освіти шляхів гендерного виховання студентів у період ранньої юності дає можливість створити реальні передумови для повноцінного розвитку юнаків і дівчат відповідно до їхніх статевовікових та індивідуальних гендерних особливостей, які сприяють самореалізації жіночої / чоловічої індивідуальності, вихованню культури гендерних взаємовідносин тощо

#### Список використаних джерел

1. Вікова психологія: підручник / Р.В.Павелків.- Вид. 2-е, стер. - К.: Кондор, 2015. - 469 с.
2. Гендерні стереотипи та ставлення громадськості до гендерних проблем в українському суспільстві/ За ред. Ю.І. Саєнка. - Київ: ВАПТЕ, 2007. - 143 с.
3. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие.- Минск: ТетраСистемс, 2000 – 432с.
4. Кошенова М.И. Влияние гендерных стереотипов на качество межличностного общения // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клещиной. — СПб: Питер, 2003.–479 с.
5. Логвінова Д.В. Гендерні стереотипи старшокласників про соціальні ролі / Д.В. Логвінова // Вісник Харківського Національного університету імені В.Н. Каразіна. Збірник наукових праць. Серія: Психологія. - №702. - Випуск 34. Харків 2005. -104 с.

#### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ НА ПСИХОСОМАТИКУ ЮНАКІВ

*Корчак А. В., здобувач ОС «магістр» РДГУ*

*Демчук О. О., кандидат психологічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Історія психосоматики починається з психоаналітичної концепції З. Фрейда. Дослідженням психосоматичних явищ, загалом, займалися такі вчені як: Ф Александер, А. Лоуен, В. Райх, М. Фельденкрайз, Г. Сельє, М. Е. Сандомірський, С. А. Кулаков і інші.

Вперше термін «психосоматика» був запропонований німецьким лікарем Іоганном Хайнротом в 1818 році [4, с.229].

Психосоматика досліджує вплив емоцій на фізіологічні процеси і поведінкові реакції, пов'язані із захворюваннями, психологічні механізми, що впливають на фізіологічні функції [1, с.218].

Психосоматика – це тілесний прояв емоцій (наслідком дисбалансу яких і стають психосоматичні хвороби) і відображення інших підсвідомих процесів, тілесний канал свідомо – підсвідомої комунікації. Взаємозв'язок тіла («соми») і психіки завжди двосторонній. Зцілення від тілесних недуг може бути досягнуто лише шляхом опрацювання тих психологічних причин, що їх породили. Через тілесні прояви психологічних проблем можна прямим шляхом дійти до глибин підсвідомості.

На сьогодні, загальноновизнаним є наступне тлумачення: психосоматика – це напрям у медицині та психології, що займається вивченням впливу психологічних (переважно психогенних) факторів на виникнення і подальшу динаміку соматичних захворювань [2, с.312].

Психосоматичний прояв – це підхід, що враховує різноманіття причин, що призвели до хвороби. Звідси різноманіття методів і технік, що дозволяють працювати з людиною цілісно.

В основі психосоматичних явищ, за З. Фрейдом лежать істерична конверсія та тривога. Конверсія є наслідком витіснення психічного збудження в соматіку, перенесенням психічного конфлікту та спробою розв'язати його через різні симптоми в ділянці тіла. Психосоматичне явище як еквівалент тривоги означає, що органічний симптом з'являється як результат відхилення соматичного збудження, якому заборонено в допуску до свідомості.

Ф. Дейч, продовжуючи психосоматичні ідеї Фрейда, сформулював концепцію «соматичної мови». Соматична мова – це вираз конфігурації потягів Id та механізмів захисту Ego, який проявляється в постійному конверсійному потоці.

Г. Шульц – Хенке вважав, що органіка є соматичним корелятом психічних процесів, замість того, щоб бути висловленою словами, проявляється у підкресленому функціонуванні органа.

П. Федерн вважав, що психосоматичний симптом має функцію позбавлення слабкого «Я» від перероблення події, яка викликала біль [5, с.85].

Психосоматичні розлади – розлади функцій різних органів і систем, що виникають під впливом психотравмуючого фактора.

У найбільш розповсюдженому трактуванні для психосоматичних розладів характерним є визнання значимості психологічних факторів як у виникненні, так і в посиленні чи послабленні соматичного (фізичного) захворювання .

Узагальнивши вище згадані теорії , можна зробити висновок про те, що в основі психосоматичного захворювання лежить реакція на емоційне переживання, що супроводжується функціональними змінами і патологічними порушеннями в органах.

Емоційна напруженість характеризується активацією різних функцій організму в зв'язку з конкретними вольовими актами, виконанням цілеспрямованої діяльності, підготовкою до неї, або ж очікуванням певної небезпеки. Стан емоційної напруги обумовлений сильною емоцією яка виникла в умовах

складної значимої ситуації [3, с.12].

На фізіологічному рівні емоційна напруга проявляється змінами у функціонуванні практично всіх внутрішніх органів, системі кровообігу, травлення, дихання, на зміні лицьової експресії та шкірно-гальванічних реакцій. Спрямованість поведінки і тип реагування в цих умовах багато в чому залежить від індивідуально-психологічних особливостей людини, до яких відносяться, зокрема, тип нервової системи, характер, рівень тривожності, спадкова схильність, тип поведінкової активності, рівень психологічної культури, а також стиль сімейного виховання та сукупність різних психологічних впливів, що супроводжують людину впродовж життя.

Отже, проблема психосоматичних співвідношень є однією з найбільш складних, не зважаючи на те, що щільний зв'язок психічного і соматичного був помічений ще стародавніми філософами.

#### Список використаних джерел

- 1.Александр Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / Александр Ф. – М.: Эксмо, 2002. – 342 с.
- 2.Малкина – Пых И.Г. Психосоматика. Справочник практического психолога / Малкина – Пых. И. Г. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
- 3.Турчак О.М. Психологічні особливості вербальних проявів тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Турчак Олеся Миколаївна. – 2015. – 245с.
- 4.Фрадинська А. Стрес як чинник психосоматичних захворювань людини / Фрадинська А. // збірник Національної академії державної прикордонної служби України. – 2016. – №1(3). – С. 229 – 239.
- 5.Хомуленко Т. Б. Основи психосоматики: навч.-метод. посібник / Хомуленко Т. Б. – Вінниця: Нова книга. – 2009. – 120с.

### РОЛЬ «ТРЕТЬОГО СЕКТОРУ» У НАДАННІ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ЛЮДЯМ З ІНВАЛІДНІСТЮ

*Молоченко І. А., аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи.*

**Кравченко О.О. доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи. Уманський державний педагогічний університету імені Павла Тичини.**

Наразі наша держава переживає етапи реформування всіх сфер діяльності, що спровоковано високими вимогами європейського суспільства, та впровадженням їх стандартів та нормативів. Також це стосується соціальної сфери і перш за все захисту людей з інвалідністю. Всі країни які пройшли цей етап визнають, що людям з інвалідністю має бути надана можливість та створені умов для участі у всіх сферах суспільного життя нарівні з усіма. Сюди відносяться всі види реабілітації та відпочинку, самообслуговування в побуті, відновлення працездатності та можливості працевлаштування. Це все можна досягти наданням якісних соціальних послуг, індивідуально підлаштованих до потреб людей з інвалідністю. Але у зв'язку зі стрімким розвитком та змінами держава не в змозі повною мірою забезпечити надання соціальних послуг, не говорячи вже про контроль їх надання. Тож знову ж таки звертаючись до закордонних держав, ми бачимо що більшість з них у діяльність соціальної політики своєї країни активно залучають громадські організації, умовно кажучи розділяють обов'язки щодо піклування та захисту людей яким потрібна допомога між державою та громадськими організаціями. Це дає змогу точніше визначити вид допомоги, охопити більшу кількість людей при чому поділивши їх по відповідним категоріям, забезпечити краще фінансування в залежності від потреб людей та навіть зекономити державні кошти для не актуальних видів допомоги.

Утворення цілісної системи суспільних інститутів і становить несучу конструкцію громадянського суспільства, під яким розуміється сукупність громадських організацій та відносин, що дозволяють людині, або окремим групам, реалізувати інтереси, гарантовані їм Конституцією та законами України. Також це означає, що найбільш стійким формальним показником конкретного стану громадянського суспільства є наявність або відсутність у ньому відповідних організаційних структур. Організації інформують, навчають і залучають громадян до вирішення проблем життєдіяльності [4].

Оскільки громадянське суспільство є сукупністю недержавних суспільних відносин у різних сферах життєдіяльності, то структура громадянського суспільства складається з різних видів суспільних відносин: політичних, економічних, місцевого самоврядування, релігійних, соціальних, інформаційних, сімейних. В структурі громадянського суспільства узагальнено некомерційний сектор та окреслено під поняттям «третього сектору», що є синонімом до поняття «громадські організації». Під цим поняттям в розуміють:

- сукупність організацій, які не ставлять перед собою цілей збільшення особистого доходу громадян безпосередньо через участь у їхній роботі або через володіння ними [3];
- сукупність об'єднань громадян, кожне з яких є добровільною, незалежною, неприбутковою, орієнтованою на суспільне благо організацією [5].

Як ми вже з'ясували важливого значення для успішного функціонування сучасної держави мають взаємовідносини органів державної влади з громадськими організаціями. Тому зростає роль громадських організацій, асоціацій та груп громадян, зокрема тих, що об'єднують представників різних об'єктів соціальної політики. Діяльність громадських, недержавних організацій відповідно до їх типового статусу спрямована на задоволення потреб їх членів. Зокрема, мається на увазі, що та чи інша організація бере на себе функції, які держава не може, або не хоче виконувати. Визначення громадської організації подається в статті третій Закону України «Про громадські об'єднання», де «громадською організацією є громадське об'єднання, засновниками та членами (учасниками) якого є фізичні особи». А в свою чергу «громадським об'єднанням є добровільне об'єднання фізичних осіб та/або юридичних осіб приватного права для здійснення та захисту прав і свобод, задоволення суспільних, зокрема економічних, соціальних, культурних, екологічних, та інших інтересів» [2].

Надання послуг через незалежного підрядника, а не через державні заклади – більш ефективно, тому що громадські організації намагаються застосовувати найбільш раціональну організацію та оплату праці. Вони можуть



використовувати такі ресурси, як волонтерська праця, ініціативність та активність членів організації, психологічна підтримка на засадах принципу «рівний рівному», альтернативні матеріальні ресурси у вигляді пожертв, грантів, членських внесків, спрямовувати доходи від власної підприємницької діяльності на розвиток соціальних послуг. Таким чином, у реалізації державної політики з реформування системи соціальних послуг підвищується роль недержавних неприбуткових організацій. Найбільш типові функції, які може виконувати недержавна організація у цій системі: безпосереднє адресне надання соціальних послуг на рівні громади; вивчення потреб і очікувань клієнтів; збір і акумулювання інформації про попит на послуги та зміни соціальної ситуації у громаді; участь у формуванні місцевих соціальних програм та планування розвитку системи соціальних послуг на місцевому рівні; здійснення громадського контролю за якістю надання соціальних послуг та ефективністю місцевих соціальних програм. [4]

Варто зазначити що на сьогоднішній день в Україні існує понад 20 тисяч громадських організацій з яких понад 1000 працює у сфері захисту осіб з інвалідністю. Метою своєї діяльності вважають узгодження дій та об'єднання зусиль, спрямованих на поліпшення становища інвалідів і ветеранів в Україні, сприяння захисту конституційних прав осіб, підвищенню їх ролі і соціального статусу у суспільстві та захист спільних інтересів своїх членів з урахуванням створення умов соціальної адаптації та інтеграції через надання послуг і проведення заходів соціального напрямку. [1]

Узагальнюючи види діяльності громадських організацій та зважаючи на об'єми виконаної роботи можна сказати що діяльність у сфері піклування за людьми з інвалідністю є систематичною протягом багатьох років. І з кожним роком, кожною реформою має всі шанси бути на високому рівні. Основними перевагами діяльності громадських організацій є надання своїх послуг спрямованих за нозологіями, що дає можливість охопити більшу кількість людей розділивши їх на групи. А головним з недоліків є недостатня підтримка з боку держави, що тим самим зменшує їхні повноваження та охоплення населення. Налагодивши цю систему ми зможемо забезпечити людей з вразливих категорій відчуттям впевненості та захищеності у суспільстві. Тим самим підвищиться суспільна свідомість. Велике значення мають молодіжні громадські організації, тому що саме молодь ключ до активних змін. Звичайно не без досвідчених вчителів, але саме молодь може синтезувати в собі та своїх ідеях досвід минулих поколінь та нові креативні, інформативні, технологічні ідеї. Перетворивши всі знання у потужний механізм захисту населення а саме людей з інвалідністю. В зв'язку з омолодінням різних хвороб, погіршенням екологічної ситуації, наслідками антитерористичної ситуації безліч молодих людей зіштовхуються з інвалідністю. Тому відчувши з середини всі недоліки роботи цієї системи, маючи потенціал та майже безмежні можливості діяльності у складі громадських об'єднань, можуть налагодити процеси системи соціальної допомоги, деякі зсунути з «мертвої точки». Тож одним з основних завдань держави може бути інформаційне поширення та просвітницька діяльність для залучення до громадських організацій більшої кількості учасників у тому числі молоді. В час людиноцентризму весь світ має на меті забезпечення гідного рівня життя населення тим більше людей з інвалідністю. Тому багато закордонних благодійних, релігійних та громадських об'єднань готові до співпраці та обміном досвідом, задля спільного успішного результату.

#### Список використаних джерел

1. Громадські організації та спільки осіб з інвалідністю як суб'єкти надання соціальних та реабілітаційних послуг засобами інклюзивного туризму в громаді: монографія / Кравченко О.О., Коляда Н.М, Каштан С.М.; Молоченко І.А. – Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2020. – 201 с.
2. Закон України «Про громадські об'єднання» від 22.03.2012 р. № 4572-VI. Дата оновлення: 13.02.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17>
3. Новохацький В. Д. Неурядові організації як фактор розбудови громадянського суспільства в Україні: автореф. дис. ... канд. політ. наук: 23.00.02 / Володимир Дмитрович Новохацький; Дніпропетровський національний університет. – Дніпропетровськ, 2005. – 16 с.
4. Слюсаренко В. Є. Формування інститутів громадянського суспільства: регіональні аспекти / Вікторія Євгенівна Слюсаренко; ДВНЗ «Ужгородський національний університет». – Ужгород, 2013. – 160 с.
5. Третій сектор в Україні: проблеми становлення / М. Ф. Шевченко (кер. авт. кол.), В. А. Головенько, Ю. М. Галустян та ін. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2001. – 173 с.

### ПРЕВЕНТИВНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЇ ЗДОРОВ'Я СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ

Постельжук Я. В. *аспірант кафедри політичних наук*

*Науковий керівник – док. соц. наук., професор Кириленко О. М.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Термін «психологічне здоров'я» має неоднозначну етимологію, оскільки ґрунтується на доволі широкому та різносторонньому його тлумаченні. Наприклад, І. Дубровіна відносить «психологічне здоров'я» людини до «особистості й прояву її людського духу, констатуючи, що у цьому й криється концепт самодостатності будь-якої людини. Натомість, Р. Ассаджолі описує його «як баланс між різними аспектами особистості», а С. Фрайберг взагалі переконаний, що це лише процес «між потребами індивіда та суспільства» [3, с. 4].

Схожість в його тлумаченні простежується й у працях О. Хухлаєва і Г. Нікіфорова, які розуміють «психологічне здоров'я» як «динамічну рівновагу між індивідом та середовищем». Проте, більшість вітчизняних (як і зарубіжних вчених) вважають, що розуміння стану «психологічно здоров'я», насамперед, пов'язане «зі стійкістю до стресу та духовною гармонією свого буття» [3, с. 4].

Натомість Л. Руїс під цим поняттям розуміє не лише відсутність хронічних хвороб, «але наявність оптимальних здібностей, цілеспрямованість у практичну діяльність, наявність відчуття справжнього благополуччя, отримання звичайної радості від життя тощо» [4, с. 28]. Водночас слід зазначити, що «психологічне здоров'я» є (насамперед) втіленням різного роду структурно-композиційних елементів, серед яких соціально-емоційне та

культурно-духовне благополуччя кожної людини. Також вони є інструментами забезпечення таких необхідних потреб, як активний та рухливий спосіб життя, досягнення стратегічних цілей і широкої взаємодії з людьми [3, с. 5].

Під розумінням превентивних підходів (для збереження «психологічного здоров'я» людини), слід вважати різні аспекти самооцінки та аналізу стану організму й психіки, результати яких визначають конструктивну мотивацію діяльності й поведінки людини. Це стосується подолання внутрішніх конфліктів під час прийняття важливих рішень, використання можливостей ведення активного/інтегративного соціального життя та розвитку, збереження власної автентичності, почуття авторства життя, емоційної стабільності, що в цілому визначає справжність та повноту емоційних і поведінкових проявів [4, с. 23].

Важливими маркерами в оцінюванні «психологічного здоров'я» людини є такі його критерії, як подолання тривалої невпевненості в собі, домінування оптимізму, психологічна врівноваженість, моральність, чесність (і перед самим собою теж), об'єктивний рівень вимог до себе, відповідальність за свої дії, працелюбність, жартівливість, радісність, самоповага тощо [4, с. 24].

Основним тригером для більшості психологічних розладів та порушення роботи психосоматики людини виступають стресові, психотравмуючі ситуації. Збереження якісних функціоналів психіки та недопущення появи різного роду флуктуацій, дозволяє запобігти психосоматичним функціональним патологіям і розладам, які у свою чергу можуть стати у майбутньому причиною нових захворювань як соматичного, так і психологічного типу. Саме тому, чимало вчених, які займаються дослідженнями психосоматичних синдромів, вважають, що основними причинами виникнення психічних і соматичних, зокрема хронічних захворювань є емоційні чинники, моральне вигорання й надмірне/тривале стресове навантаження.

Зауважимо, що в сучасній академічній науці домінують підходи про множинність причин будь-якого захворювання, однак неінфекційні, психосоматичні патології визначаються в першу чергу психічними чинниками, соціокультурними і поведінковими факторами. Це актуалізує проблему дослідження механізмів психосоматичної взаємодії, індивідуальних особливостей та психічної динаміки, розробки ефективних моделей, методів профілактики і лікування психосоматичних патологій [1, с. 2].

Зрозуміло, що процес формування культури психічного здоров'я має починатись з раннього віку. Саме тому, різними психологічними службами проводиться системний моніторинг психічного здоров'я учнів і школярів, наприклад: «відстеження рівня розвитку психічних процесів, відстеження емоційних станів дітей, дослідження особливостей розвитку особистісної сфери учнів, рівня їхньої самооцінки, відстеження соціальних процесів в учнівських колективах тощо [2, с. 241].

Очевидно, що значущу роль у цьому процесі відіграють практичні психологи, які допомагають віднайти психологічну рівновагу не лише дітям, учням та студентам, але й батькам, вчителям шкіл, професорсько-викладацькому складу вищих навчальних закладів тощо. В такому аспекті, профілактика психічного здоров'я учня, вчителя, викладача у формі якісного психологічного консультування – є одним із важливих превентивних компонентів і заходів у формуванні культури здоров'я, включно із здоровою психікою сучасної людини.

Одним із дієвих механізмів превентивної психології здоров'я є контроль над власним психічним станом і психічними процесами, зокрема духовними вібраціями (які мають бути лише у високо частотному діапазоні), зрештою розвитком особистістю власних духовних практик. Йдеться про так звані медитативні практики, «духовну аеробіку», східну Йогу тощо, які дозволяють людині швидко розвантажити, відновити та збалансувати свою психіку. Такі практики дозволяють індивіду контролювати свій гнів та емоції, позбутися агресії, зрозуміти/пізнати справжність свого «Я», віднайти баланс та модель взаємодії між глибоко духовним світом і фізичним тілом тощо.

Таким чином, в основі створення якісної системи превентивних механізмів з формування «психології здоров'я» людини стоять не лише наявність комфортних умов для її життя вдома, на роботі, у сфері відпочинку тощо. Але й формування культури здорового способу життя, яка включає в себе знання та усвідомлену мотивацію до використання широкого арсеналу оздоровчих практик від аутопсихорегуляції до збалансованого харчування, оптимального режиму рухової активності, відмови від шкідливих звичок тощо.

Поряд з цим, важливими факторами психічного оздоровлення людей виступає цілеспрямована політика по охороні здоров'я населення, яка включає розвиток як всієї сфери медичної допомоги, так і системи психічної допомоги, рекреації та реабілітації, підвищення рівня валеологічної, психологічної і педагогічної культури людей, обмеження демонстрації проявів агресивності а також насильства в ЗМІ, Інтернеті, подальшої гуманізації життя людей й суспільства.

#### Список використаних джерел і літератури

1. Бамбурак Н. М. Теоретичні аспекти проблеми психічного і фізичного здоров'я людини // Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (18 жовтня 2019 року) / уклад. З. Р. Кісіль. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2019. С. 10–12.
2. Ворона О. І., Мартиненко А. Л. Усвідомлення цінності здоров'я як основи успішної самореалізації підлітків психологія таврійський вісник освіти. – 2015. – № 2 (50). – частина II. – С. 238–243.
3. Коробка Л. М. Психологічне здоров'я людини в контексті здорового способу життя. URL: [http://https://www.researchgate.net/publication/340132581\\_Psihologicne\\_zdorov'a\\_ludini\\_v\\_konteksti\\_zdorovogo\\_sposobu\\_zittja](http://https://www.researchgate.net/publication/340132581_Psihologicne_zdorov'a_ludini_v_konteksti_zdorovogo_sposobu_zittja). (дата звернення 21.05.2020).
4. Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини / За ред. І. Я. Коцана. – Луцьк: РВВ – Вежа : Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. – 430 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З ОДНОЛІТКАМИ У НАВЧАЛЬНІЙ ГРУПІ

*Тобольська А. І., здобувач вищої освіти освітнього ступеня «Магістр»  
Камінська О. В., доктор психологічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Підлітковий вік – найбільш сенситивний період для формування і прояву агресивних поведінкових конструкцій. Підлітки особливо залежні від середовища і конкретної ситуації, а конфліктна поведінка є захисною реакцією на вже існуючі порушення стосунків з оточуючими. Вивчення стосунків підлітків з конфліктною поведінкою з однолітками передбачає вивчення структурно-динамічних і особистісних критеріїв взаємостосунків: емоційної задоволеності, стійкості, взаємності, модальності, усвідомлення і переживання своїх взаємостосунків з однолітками, а також взаємостосунків інших членів групи. Міжособистісні конфлікти у підлітковому віці зумовлюються взаємодією соціально-психологічних чинників, провідними серед яких є особливості індивідуального стилю спілкування, сформованого у особистості, індивідуально-психологічні особливості особистості та її соціальний статус у групі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1-4] показує, що підлітки з конфліктністю характеризуються більшою активністю, підвищеним настроєм, прагненням займати лідерські позиції у групах, зовнішньою впевненістю в собі. Більшість являються розгальмованими, непосидючими, не відчують дистанції в спілкуванні. Їх приваблюють ситуації, пов'язані з підвищеною небезпекою, ризиком, у тому числі асоціальні вчинки, правопорушення. Вони часто вступають в конфлікти з дорослими і однолітками, не визнають багатьох суспільних норм, активно протестують проти вимог дорослих. Їм властиві імпульсивність, афективні бурхливі реакції, особливо при невдачах і в конфліктах, жорстокість у обходженні з слабшими однолітками.

Дослідження свідчать, що стосунки цих підлітків з однолітками відзначалися негативним характером. Більшість з них часто вступають в конфлікти з однокласниками, особливо, з тими, хто добре вчиться. Причиною цьому є відставання від однолітків у навчанні, що компенсується у переважанні в силі, яке виявляється зазвичай у бійках.

Негативне ставлення підлітків з агресивною поведінкою до однокласників підтверджують дані таблиці 1, одержані за допомогою графічної бесіди «коло спілкування» Т. Ю. Андрущенко. Кожна з поданих сфер може означати благополучне – радісне спілкування (знак +) і неблагополучне – прикре спілкування (знак -), знак 0 – важко визначитись. Відповідно до завдань дослідження була виокремлена група підлітків у складі 12 осіб. Були розглянуті такі форми конфліктної поведінки, як агресія (фізична, непряма, вербальна), негативізм, спосіб вирішення конфліктних ситуацій.

*Таблиця 1*

**Ставлення підлітків з конфліктністю до об'єкта за текстом «коло спілкування», у %**

Об'єкт стосунків	Розподіл відповідей		
	+	-	0
Однолітки у дворі	55	20	25
Однокласники	17	48	35
Вчителі	9	85	6
Батьки	67	8	25

Для всіх досліджуваних найбільш привабливим є спілкування з друзями у дворі. Найменш цікавою для підлітків з агресивною поведінкою є сфера спілкування у навчальному закладі. Підлітки з агресивною поведінкою негативно ставляться до однолітків у навчальному закладі. З багатьма вчителями складаються негативні стосунки. Таким чином, у 48% підлітків з конфліктною поведінкою відзначається негативна модальність по відношенню до однолітків у навчальній групі. Стосунки підлітків з конфліктністю з однолітками характеризуються низьким коефіцієнтом взаємності, задоволеності.

Отже, дослідження стосунків підлітків з однолітками у навчальній групі свідчить про те, що підлітки з конфліктністю характеризуються порушеннями у сфері взаємостосунків з однолітками. Але, оскільки дана сфера стосунків є однією з найбільш значущих для підлітка, важливим є вчасно застосувати корекційні впливи, аби не допустити порушення всієї системи стосунків підлітка.

### Список використаних джерел

1. Абрамян Н. Д. Конфліктність як вікова характеристика підлітків та юнаків / Н. Д. Абрамян. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2014. Вип. 6. С. 3-18.
2. Андрущенко Т. Ю. Беседа «Мой круг общения» в диагностике социальной ситуации развития ребенка // *Журнал практич. психолога*. 1998. № 4. С. 86-91.
3. Коць М. Психологічні детермінанти конфліктної поведінки підлітків / М. Коць, І. Мудрак. *Соціальна психологія*. 2007. № 1. С. 162-169.
4. Павелків В. Р. Специфіка прояву агресії та деструктивної поведінки у підлітковому віці / В. Р. Павелків // *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. – Випуск 30. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. – С. 483-495.
5. Чайковська О. М. Психологічні особливості конфліктності особистості у підлітковому віці / О. М. Чайковська. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 38 (1). С. 251-257.

## ДІЯЛЬНІСТЬ БІЛОРУСЬКИХ ФУТБОЛЬНИХ ФАНАТІВ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*Черняков С.О., здобувач вищої освіти, студент 1-го курсу факультету маркетингу та логістики  
Наумов Д.І., завідувач кафедри економічної соціології, кандидат соціологічних наук, доцент  
Установа освіти «Білоруський державний економічний університет»*

У сучасній Білорусі, як і в більшості країн світу, футбол – це народний спорт, який об'єднує людей з різних верств суспільства. У всьому світі він завдяки засобам масової комунікації (ЗМК) асоціюється з емоціями, хвилюванням та самовіддачею. Ця гра надає багатьом вболівальникам можливість виплеснути всю накопичену енергію, щоб позбутися відчуття повсякденної рутини. Однак соціально-психологічна складова гри та навколоспортивної активності вболівальників призводить до того, що в ЗМК основний акцент робиться на сценах боїв, актах вандалізму та інших негативних діяч вболівальників.

Проблемою є той факт, що основну частину білоруських вболівальників складають підлітки та молодь. Людія рівності приваблює молодих людей, об'єднуючи їх у фанатській прихильності до певного футбольного клубу, адже підлітки відчувають себе рівними серед дорослих вболівальників. Почуття незалежності – це головна причина, з якої неповнолітні стають футбольними фанатами. Як уявляється, з точки зору соціології та соціальної психології діяльність білоруських футбольних фанатів є складним феноменом, що включає в себе різні компоненти. Охарактеризувати даний феномен можна на основі результатів включеного спостереження, реалізованого за планом розвідувального дослідження автором протягом року в якості фаната одного з білоруських футбольних клубів.

По-перше, щоб бути вболівальником, потрібно брати активну участь у футбольному матчі, а не бути просто глядачем, який мовчки спостерігає за тим, що відбувається з трибуни стадіону. Саме футбольні фанати створюють той емоційний фон, який справляє сильний вплив на хід гри на полі. Для фанатів, крім дій, які виконуються на стадіонах під час матчу, дуже важливі перед- та післяматчеві обряди та ритуали, які сприяють підтримці належності до фанатської групи. Наприклад, носити одну й ту ж «щасливу» футболку на кожному матчі або навіть з'їсти два пирога безпосередньо перед стартом гри, тому що минулого разу це змусило команду виграти. Прийняття в футбольний фендом (товариство) розглядається як обряд, що передбачає процес, схожий на учнівство. Він включає в себе роки навчання, практики, самовідданості та демонстрації своїх власних знань у присутності інших. Тільки так можна стати своїм у співтоваристві справжніх фанатів.

По-друге, футбольні фанати часто називають себе «дванадцятим гравцем» – настільки ж важливим для успіху команди, як гравці основного складу та тренерський штаб. Під час футбольного матчу шанувальники кричать, співають пісні, розмахують прапором. У багатьох країнах на фанатських секторах є барабанщики, сурмачі, кожен з яких виконує свої ролі. Так створюється емоційно заряджена атмосфера, яка не має аналогів ні в одному іншому виді спорту. Все це мотивує команду, залякує суперника і, можливо, навіть впливає на рішення суддів. Фанати широко вірять в те, що вони повинні активно підтримувати, а не просто дивитися, щоб допомогти улюбленому клубу перемогти.

По-третє, футбол є важливим засобом для формування і підтримки міцних дружніх відносин, які, в іншому випадку, могли б не існувати. Ці соціальні зв'язки між шанувальниками настільки сильні, що багато хто описує їх такими сімейними, родинними термінами, як «моє братство» або «моя сім'я». При цьому «футбольні друзі» відрізняються від друзів, придбаних індивідом в інших сферах життя. Адже вони діляться і обмінюються чимось особливим – почуттям причетності до гри і спільноти людей, для яких ця гра є самоцінністю. Більше того, футбольна команда також є колективним символічним «другом» для багатьох фанатів.

По-четверте, існує сильний психологічний зв'язок між усіма вболівальниками по всьому світу – футбол об'єднує. Однак специфічна соціальна і культурна роль, яку футбол грає в тій чи іншій країні, в значній мірі залежить від результатів команд на міжнародній арені. Саме результати впливають на те, як люди ставляться до футболу в своїй державі і як вони підтримують місцеві команди. А втім футбол відіграє ключову роль в сімейному житті в багатьох країнах світу і в первинній соціалізації індивіда. Більшість чоловіків стають вболівальниками, тому що батько брав їх на матчі в далекому дитинстві. Сімейна пристрасть до футболу є об'єднуючою ланкою, яка часто призводить до жвавих розмов вдома перед телевізором або за обіднім столом. Роль, яку грає футбол в цьому контексті, дуже важлива, враховуючи побоювання з приводу розпаду традиційного сімейного осередку та його цінностей.

По-п'яте, переважна більшість футбольних вболівальників в Білорусі, як і у світі, чоловіки. Багато хто визнає, що футбол – це, в значній мірі, чоловіча сфера, в якій світ вболівальника організований навколо типово чоловічих соціальних просторів – пабів, барів і великих спортивних арен. У таких закладах представникам сильної статі дозволяється висловлювати свої емоції і пристрасті. Переважання чоловіків, звичайно, не виключає залучення жінок у світ футбольного вболівальника. Участь дівчат у цьому виді спорту значно зросла за останні кілька десятиліть. Наприклад, кілька фан-клубів по всій Європі тепер присвячені виключно жінкам. І вони все частіше сприймаються як справжні фанатки, а не тільки як дружини, подруги або дочки вболівальників чоловічої статі.

По-шосте, Інтернет в даний час є важливим ресурсом у світі футболу, в якому зібрані розклад матчів, статистика, травми, покупки і продаж гравців, ціни на квитки і щоденні новини про футбольний світ. Вболівальники проводять все більше часу на футбольних веб-сайтах, отримуючи доступ до актуальної інформації про події, характерні для їх команди. Мала частина відданих шанувальників переглядають такі сайти до 6 або 7 годин на день. Багато в чому використання вболівальниками Інтернету є продовженням їх діяльності на стадіоні.

Таким чином, кожен з нас сам вирішує, яким спортивним вболівальником йому бути. У тому, що людина може бути футбольним шанувальником, немає нічого поганого. Він вболіває за певну команду, дивиться матчі та стежить за різними подіями. Це долучає його до культури і спорту, робить соціально активною людиною, дарує тисячу можливостей познайомитися з людьми, що поділяють одні й ті ж погляди. Футбол дарує неймовірні і незабутні емоції мільйонам фанатів по всьому світу. Головне – мати голову на плечах та в будь-якій ситуації залишатися людиною, адже спорт повинен об'єднувати людей, а не створювати приводи для конф

## РОЛЬ АРТ-ТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЇ НИЗЬКОЇ САМООЦІНКИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІСЦІ

*Шевня Яна, здобувач вищої освіти освітнього ступеня «Магістр»*

*Керівник: Камінська О.В., доктор психологічних наук, професор*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Початок ХХІ століття захопив людство прогресом науки та техніки, новітніми інформаційними технологіями, а разом з ними й труднощами, дискомфортом, незручностями в адаптації до них. У житті людей з'являються стреси, емоційні переживання, різкі зміни настрою, невпевненість у своїх силах, втома, депресія, страх за майбутнє своє та майбутнє дітей. З кожним днем суспільство все більше починає розуміти, що його основи закладаються у дитинстві, а найбільш цінний його здобуток – це психічне здоров'я дитини, її почуття, емоції, душа [1, с. 27].

Арт-терапія – це засіб вільного самовираження і самопізнання. Художня творчість допомагає зрозуміти й оцінити свої почуття, спогади, образи майбутнього, знайти час для відновлення життєвих сил і спосіб спілкування із собою. Спираючись на символіку і власний творчий потенціал, людина здатна досягти самоцілення. Символічні образи є способами вирішення внутрішніх конфліктів. Арт-терапія особливо важлива для тих, хто не може «виговоритися», кому висловити свої фантазії в творчості легше, ніж розповісти про них. Вигадки, які зображені на папері нерідко прискорюють і полегшують вербалізацію переживань. Малювання, як і сновидіння, знімає бар'єр «его-цензури», яка ускладнює словесний вияв конфліктних несвідомих елементів [7, с. 2].

Розглядаючи арт-терапію як творчість, О. Вознесенська підтверджує положення, що у будь-якій сфері людської діяльності необхідні вміння приймати творчі рішення [3, с. 4]. В сучасних умовах використання арт-терапії широко розповсюдилось в освітній сфері, де такий педагогічний напрям отримав назву арт-педагогіка. Цей напрям, за дослідженнями Л. Лебедевої, має неклінічну спрямованість, тобто розрахований на потенційно здорову особистість. У своїх дослідженнях О. Деркач констатує, що арт-педагогіка виходить за межі традиційної мистецької освіти і спрямована на формування позитивної "Я-концепції" (на основі самопізнання і самосприйняття) та системи ціннісних орієнтацій молодшого школяра. Арт-педагогіка розглядається як інноваційна технологія особистісно орієнтованого навчання та виховання, що здатна забезпечити гармонійне формування особистості дитини через художньо-творче самовираження, самопізнання та самореалізацію. Під поняттям "арт-педагогіка" О. Таранова розуміє галузь педагогічної науки, що вивчає специфіку інтегративного впливу всіх видів заняття мистецтвом та пробуджених ним форм продуктивної особистості на систему її соціальних зв'язків і ставлень [3, с. 2].

Творчість – це вихід за межі знань, подолання та звільнення від обмежень. Творчий процес є процесом створення принципово нового продукту, а креативність – спроможність відмовитися від стереотипних моделей мислення та дії. Завдяки своєму міждисциплінарному характеру арт-терапія здатна не лише здійснити терапевтичний чи корекційний вплив на психофізичний стан дитини, а й реалізувати основні освітні функції.

Узагальнення сучасних наукових підходів дозволяє розглядати арт-терапію як метод або технологію зцілення за допомогою творчості; як спеціалізовану форму психотерапії, засновану на мистецтві, образотворчій і творчій діяльності. Окрім терапії художньою творчістю, сьогодні інтенсивно розвиваються й інші напрямки арт-терапії: танцювально-рухова, бібліотерапія, казкотерапія, драмотерапія, кінотерапія, лялькотерапія, пісочна терапія та ін. Отже, арт-терапія в сучасних умовах може розглядатися як технологія створення та використання різних видів мистецтва з метою передачі почуттів, емоцій та інших проявів психіки людини; як інструмент для дослідження і гармонізації внутрішнього світу людини. Використання методів арт-терапії забезпечує: формування відносин взаємного прийняття й емпатії; можливість вільного самовираження та самопізнання; підвищення адаптаційних здібностей, зниження втоми та напруженості; створення позитивного емоційного настрою.

Арт-терапія широко застосовується у корекційній роботі з дітьми, які мають проблеми емоційного характеру в поведінці та спілкуванні: підвищену тривожність, агресивність, замкненість, сором'язливість, знижену самооцінку. Методи арт-терапії сприяють розв'язанню таких завдань: навчають дітей основам комунікації та конструктивних форм поведінки; розвивають здібності адекватного сприйняття себе й оточуючих; усувають надмірне напруження, тривожність і бар'єри для продуктивних, конструктивних дій; регулюють соціальні взаємини дітей [6, с. 64]. Часто в житті присутні не лише зовнішні, а й внутрішні конфлікти та суперечності, які більш небезпечні для самої особистості. Незалежно від того, визнають чи не визнають власні конфлікти, вплив останніх не зменшується. Арт-терапія в такому випадку – виводячи протиріччя зсередини в зовнішній світ – пропонує способи їх розв'язання. Метою арт-терапії є підведення дитини до усвідомлення своєї внутрішньої сутності, своєї унікальності та неповторності, до відчуття гармонії з собою і світом. У кожній особистості існує потреба у самовираженні, яка здебільшого залишається незадоволеною, що й породжує внутрішній конфлікт.

Дитина є частиною природи і спеціально організована взаємодія з елементами природної системи, очевидно, повинна мати позитивний результат. У творчих роботах, як правило, відображена природа і способи взаємодії з нею. Арт-терапія пропонує дитині висловити свої емоції, почуття за допомогою ліплення, малювання, фотографування, перегляду фільмів, складання казок, конструювання з природних матеріалів. Переживаючи образи, індивід знаходить свою цілісність та неповторність. Надзвичайно добре поєднувати різні форми арт-терапії: спиратися на вербальний рівень (робота з казкою, фільмом), продовжувати на невербальному рівні (малювання, ліплення, колаж, оригами) і завершувати знову на вербальному рівні (проговорювання нового досвіду). В арт-терапії не можна недооцінювати безпосередній вплив на організм кольору, ліній, форми [7, с.4].

У нашому дослідженні ми базуємось на наукових положеннях Л. Лебедевої, яка наголошує, що виховний, розвивальний, діагностичний і корекційний процеси протікають водночас завдяки захоплюючій діяльності [3, с. 5]. У контексті нашого дослідження, аналізуючи потенціал використання арт-терапевтичних методів у психокорекції низької самооцінки, особливу увагу варто відвести різноманіттю форм організації такої роботи.

Самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Це ядро особистості і найважливіший регулятор її поведінки. Від неї залежать взаємовідносини людини з навколишніми людьми, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Розбіжність між вимогами людини і її

реальними можливостями спричинює деформацію самооцінки, внаслідок чого поведінка особистості стає неадекватною (виникають емоційні зриви, підвищена тривожність). Самооцінка отримує об'єктивне вираження і в тому, як людина оцінює можливості і результати діяльності інших людей. Вона є найважливішим показником розвитку особистості, дає змогу людині робити активний вибір у найрізноманітніших життєвих ситуаціях, визначає рівень її прагнень і цінностей, характер її відносин з оточуючими.

Самооцінка починає формуватися ще в ранньому дитинстві, коли дитина відокремлює себе від оточуючих людей і продовжує видозмінюватися протягом усього життя, стаючи все більш критичною і змістовною. Сензитивним періодом для становлення самооцінки як особливого компонента самосвідомості є молодший шкільний вік, тому важливим і необхідним є починати процес формування об'єктивної самооцінки саме в цей віковий період [2, с. 367]. Молодші школярі дуже емоційні. Емоційність проявляється в тому, що їх психічна діяльність зазвичай забарвлена емоціями: все, що діти спостерігають, про що думають, що роблять, викликає у них емоційно забарвлене ставлення. Школярі не вміють стримувати свої почуття, контролювати їх зовнішній прояв, вони дуже безпосередні і відверті у вираженні емоцій. Емоційність виражається в їхній великій емоційній нестійкості, частій зміні настроїв, схильності до афектів, короточасних і бурхливих емоційних проявів.

На сучасному етапі розвитку початкової школи пріоритетною метою навчання є розвиток особистості школяра. Особистісний розвиток молодшого школяра співвідноситься з формуванням його самосвідомості, важливою і невід'ємною частиною якого є сформованість самоконтролю і самооцінки. Л.С. Виготський зазначав, що саме в семирічному віці починає складатися самооцінка як узагальнене, поза ситуативне і разом з тим диференційоване ставлення дитини до самої себе [5, с.15].

З роками все більше розвивається здатність регулювати свої почуття, стримувати їх небажані прояви. Психологічні дослідження показують, що самооцінка молодших школярів ще далеко не самостійна, над нею тяжіють оцінки оточуючих. Те, як оцінює себе дитина, є копією, майже буквальний зліпок оцінок, зроблених вчителем. В успішних учнів формується, як правило, висока, часто завищена самооцінка, у слабких – низька, переважно занижена. Однак відстаючі школярі нелегко миряться з низькими оцінками їх діяльності та якостей особистості – виникають конфліктні ситуації, які посилюють емоційну напругу, хвилювання і розгубленість дитини. У слабких учнів поступово починає розвиватися невпевненість у собі, тривожність, боязкість, вони погано почувують себе серед однокласників, насторожено ставляться до дорослих. [4, с. 512].

Зазвичай не відчувають страху перед школою впевнені у собі діти, які прагнуть самостійно справлятися з проблемами навчання і налагоджувати відносини з однолітками. Якщо ж йдеться про гіпертрофований рівень домагань, то у цьому випадку діти також бояться не виправдати очікування оточуючих та відчувають труднощі адаптації у шкільному колективі [4, с. 512]. Тому провідне місце у проблемі збереження психічного здоров'я підростаючого покоління відводиться арт-терапії – терапії мистецтвом. І особливе значення тут займає початкова ланка навчання, оскільки саме в цей період вікового розвитку дитини відбувається формування психологічної стійкості, становлення рис особистості та характеру [1, с. 28].

Основним завданням у процесі корекційної діяльності є: реконструювання самооцінки за допомогою художньо-творчої діяльності; актуалізація переживань та виведення їх з особистісного рівня на зовнішню форму через продукт художньої діяльності; створення нових, емоційно позитивних переживань та їх накопичення; актуалізація творчого самовираження через креативні потреби. Таким чином, основним завданням корегуючих видів діяльності є звільнення дитини від негативних станів та переживань через катарсис, зняття нервово-психічної напруги, врегулювання психосоматичних процесів, моделювання позитивного психоемоційного стану, забезпечення корекції порушень спілкування, формування адекватної міжособистісної поведінки, що безпосередньо впливає на самооцінку. Йдеться про катарсичну, комунікативно-рефлексивну та регулятивну функції арт-терапії [3, с. 4]. Корекційно робота розглядається як система комплексних заходів психолого-педагогічного впливу на різні особливості розвитку особистості загалом. Сутність колекційного виховання полягає у формуванні психічних функцій дитини і збагаченні її практичного соціального досвіду.

Отже, арт-терапія є одним із засобів психологічної корекції низької самооцінки дітей молодшого шкільного віку. Її ефективність зумовлюється тим, що при цьому використовується природна діяльність дитини, що дозволяє досягати високих корекційних результатів в процесі такої звичної та приємної для дитини діяльності, як малювання, гра тощо.

#### Список використаних джерел

1. Лебедева Л. Арт-терапія в педагогіці. *Педагогіка*. 2000. № 9. С. 27-34.
2. Виготський Л. С. Кризис семи лет. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. М: Академия, 2003. 367 с.
3. Бойко А.Е. Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. *Наукові записки ім. м. Гоголя*. 2014. № 5. С.2-6.
4. Гамезо М.В., Петрова О.О., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие. М: Педагогическое общество России, 2003. 98 с.
5. Голінська Т. М. Арт-терапевтичні впливи на особистість дитини. *Наукові записки «Освіта та розвиток обдарованої особистості.»* 2016. № 6.С. 16–19.
6. Серeda І.В. Використання технологій арт-терапії в корекційно-виховній роботі. *Корекційна педагогіка*. 2019. Вип. 10. С. 12-15.
7. Склярєва Л.В. Основні методики арт-терапії у роботі практичного психолога: методичні рекомендації, 2019. 22 с.

## ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧНИЙ НАПРЯМ

### Молодий природодослідник

#### SILVER AND COPPER CONTENTS MONITORING IN GEOLOGICAL SAMPLES OF ORES AT MINES AND QUARRIES OF “KAZAKHMYNS CORPORATION” LLC

*Blyalova G. G., Kan A. N., Yun R. V., Efimenko S. A.*

*Karaganda State Technical University,*

*“Kazakhmys Corporation” LLC, Zhezkazgan, Kazakhstan*

**Scientific supervisor Efimenko S. A., candidate of technical Sciences, «Kazakhmys Corporation»**

“Kazakhmys Corporation” LLC is the flagship of non-ferrous metallurgy in Kazakhstan in the production of cathode copper. The following deposits of copper-bearing polymetallic ores are under development: Zhezkazgan, Zhaman-Aibat, Zhilandinsk group, Kounrad, Sayak group, Shatyrol, Nurkazgan, Abyz, Akbastau, Kismuryn. Copper content in ores is steadily declining. Economic losses from this are partially offset by the pre-production silver mining. Silver content in ores is poor, i.e., on average from 3 ppm (Kounrad, Nurkazgan) to 15 ppm (Zhezkazgan).

Due to the fact that the role of silver in the economy of “Kazakhmys Corporation” LLC is constantly growing, the objective of arranging online monitoring of silver contents in geological samples, in active faces, in a broken rock mass in mines and quarries of Concentration and Production Complex (CPC) of “Kazakhmys Corporation” LLC, which develops, deposits, has become the most relevant.

Online monitoring of silver contents is also relevant because linear, reverse, concentric and vertical mineralogical zoning was established in the Zhezkazgan copper sandstone deposit, both in terms of individual horizons and the section of an ore-bearing stratum, and of individual deposits, typical not only for copper minerals, but also for the minerals of the remaining main and related ore components, including silver. Due to the presence of the mentioned mineralogical zoning, it is very difficult to arrange (without online monitoring data) effective silver mining planning. In particular, it became commonplace when the gravel face goes beyond the outline of commercial copper ores and is removed from mining, and then the results of X-ray fluorescence analysis (XFA) of the dashed-trenched samples taken from this face show that silver content in the face exceeds (sometimes, much) the average silver content for the ore deposit, horizon, mine’s ore field. I.e., it would be economically justified to continue using this face in production, constantly monitoring silver content in it. But for this it is necessary to have an effective set of tools of silver contents monitoring. The selection of such tools that can provide an effective determination of silver contents, starting from the level of 1+ ppm, is the main goal of our research. At the same time, it is desirable that these instruments are of Kazakh origin.

The objective of online monitoring of contents of copper, lead and zinc along walls of mine workings, in a broken rock mass, along the sludge of production and exploration wells of mines and quarries in CPC has been solved a long time ago. For this, PIII–12 energy dispersive X-ray fluorescence (EDXRF) spectrometers (4 elements: Cu, Pb, Zn, Fe) and PIII–12PI (12 elements: Cu, Zn, Pb, Fe, Ba, K, Ca, Ti, Mn, Ni, As, Sr) are now used. To solve the problem of online monitoring of silver contents, the PIII–12 and PIII–12PI spectrometers are not suitable, since the plutonium–238 radionuclide is capable of exciting X-ray fluorescence lines of the K-series elements up to niobium ( $Z=41$ ), and silver has  $Z = 47$ . The only option is to use X-ray tubes as a source of primary exciting radiation.

Determination of silver contents, starting from 1+ ppm by X-ray fluorescence method is an extremely difficult scientific and production task. At Zhezkazgan field, this task is complicated by the fact that, due to the horizontal and flat bedding of ore deposits, faces must be tested with vertical sections up to 7 m high. The global market of portable EDXRF spectrometers offers nothing (except for “Aspap Geo” LLC spectrometers) that can efficiently and safely work on such tall objects.

“Aspap Geo” LLC (Almaty, Kazakhstan), the main supplier of EDXRF spectrometers for the corporation, has developed (according to the technical task of CPC) PIII–12T portable EDXRF spectrometer, which enables to conduct ores monitoring for silver in the bulk cargo of a broken rock mass, in the core of exploratory wells and along the walls of underground mine workings (with a steep fall of ore bodies). The spectrometer has three operating modes: core, nature and powders. The PIII–12T spectrometer can conduct testing of faces for 34 elements: Cu, Zn, Pb, Ag, Cd, As, Se, Ba, Fe, Mo, Mn, Ti, V, Cr, Co, K, Ca, Ni, Ga, Br, Rb, Sr, Zr, Y, In, Pd, Nb, Sn, Sb, Te, Bi, W, Th, U. At the same time, the viewing area of the surface of the tested object is 4–5 cm<sup>2</sup>; measurement exposure at one point from 5 sec; detection limits for most ore elements are in the range from  $n \cdot 10^{-4}\%$  to  $n \cdot 10^{-3}\%$ . PIII–12T has important advantages, i.e., the registration and processing device is a regular smartphone of the latest generation with Android operating system and shockproof case; the sensor and the registration and processing device are not connected by cable (using bluetooth wireless technology), which significantly increases the safety of the face testing process, i.e., both operators are independent of each other in movement, and an operator of a smartphone is always not at the face, but under the protection of a safety pillar.

In order to find out the possibility of solving the problem of online monitoring of silver contents using PIII–12T spectrometer, researches were conducted on the core of exploration wells. The tests also included Spectroscan Geo portable EDXRF spectrometer (“Spectron” SPA, SPb, Russia). The test results are shown in table 1. Both spectrometers showed identical results for both copper and silver. At the same time, Geo Spectroscan used a prefix for testing core, and PIII–12T took measurements directly in the core storage box.

The following circumstances were also taken into account: The Geo spectroscan was not equipped with a device for lifting the sensor to a height of 7 m, whereas PIII–12T had such a device; the weight of the PIII – 12T is 1,5 kg, and the Spectroscan Geo is 2.0 kg; the price of Spectroscan Geo significantly exceeded the price of PIII–12T; Alma-Ata is much closer to Zhezkazgan than St. Petersburg, that is, the service efficiency of PIII–12T is more high; The corporation has been cooperating with Aspap Geo LLC since 1996. Therefore, the final choice was made in favor of PIII–12T.

However, the Geo Spectroscan was not equipped with tools for lifting the sensor to a height of 7 m, while PIII–12T had such tools. In addition, the weight of PIII–12T is 1.5 kg, and that of Spectroscan Geo is 2.0 kg. Therefore, the choice was made in favor of PIII–12T.

Table 1.

Comparative tests of portable EDXRF spectrometers PIII–12T (“Aspap Geo” LLC Almaty, Kazakhstan) and Spectroscan Geo (“Spectron” SPA, SPb, Russia)

№	Interval, m		Element content					
	From	To	Cu, %			Ag, g/t		
			x/a	PIII	GEO	x/a	PIII	GEO
1	131,3	132,4	0,93	0,848	0,83	50,7	49,7	46,7
2	135,4	136,4	0,50	0,443	0,45	20,8	19,4	21,3
3	136,4	137,5	0,46	0,432	0,47	21,3	20,9	23,2
4	137,5	138,5	0,43	0,419	0,43	16,8	15,7	19,4
5	138,5	139,5	0,34	0,316	0,34	17,8	18,5	17,3
6	139,5	140,5	0,22	0,231	0,27	6,1	6,1	8,0
7	140,5	141,5	0,12	0,418	0,56	2,6	2,4	3,2
8	141,5	142,5	0,37	0,579	0,40	20,7	23,7	21,2
9	142,5	143,5	0,44	0,449	0,45	24,6	24,1	25,5
10	143,5	144,5	0,20	0,204	0,23	6,8	5,9	7,3
Average			0,431	0,434	0,431	18,82	18,64	19,31

For the analysis of powder geological samples, we used PIII– 21T laboratory EDXRF spectrometer (“Aspap Geo” LLC, Almaty, Kazakhstan), which all X-ray spectral analysis laboratories of “Kazakhmys Corporation” LLC have. PIII– 21T spectrometer have the following: an x-ray tube of 50 kV, 10 W; Fast SDD detector, 70 mm<sup>2</sup>, resolution 140 eV on the 5.9 keV line; Peltier cooling; measurement exposure 150 sec; seamless metal cuvette; radiation on the cuvette from above; 31 determined element (Cu, Pb, Zn, Ag, Cd, Mo, Fe, Se, As, Ba, W, Bi, Ti, Cr, Mn, V, Ni, Al, Si, S, Ca, Ga, Br, Sr, Zr, Rb, Y, Nb, Pd, U, Th), and light elements (S, Si, Al) are determined without using vacuum or inert gas and in one measurement with the rest of the elements. PIII– 21T spectrometer provides a detection limit of silver content (calculated according to the 3 $\sigma$  criterion) of 0.78 ppm (state standard sample GSO-3029, certified silver content of 2.1 ppm).

XFA studies of drilling sludge of Konyrat production and exploration quarry, whose ores are characterized by low silver contents, were performed on PIII–21T spectrometer. In total, 158 samples of drilling sludge representing 12 stope blocks were analyzed. Block combined samples were sent to the laboratory of “Tsentrgeolanalit” LLC (Karaganda), which has the status of arbitration. The results of comparing silver contents according to XFA data and chemical analysis are summarized in Table 2. The convergence of the results was very good (all samples were in category III tolerances), although geologists who organized this test counted on the opposite result.

Table 2.

Comparison of silver contents in sludge samples of mining blocks of Kounrad mine according to XFA (PIII–21T) and Tsentrgeolanalit LLC (TsGA)

lock	B	The number of samples, Pcs	Silver, ppm		Discrepancy		Category 3 Tolerance, % rel.
			PII–21T	Ts GA	abs., ppm	$\sigma$ , % rel.	
9		13	0,7	0,7	0,0	4,0	25,0
1		12	0,9	0,9	0,0	3,2	25,0
1		13	0,4	0,5	0,0	6,0	30,0
1		9	1,3	1,6	-	-18,1	25,0
1		9	0,3	0,5	0,1	30,0	30,0
1		10	0,7	0,9	-	-19,4	25,0
1		17	0,6	0,7	-	-2,9	25,0
1		12	0,8	0,8	0,0	4,7	25,0
1		19	0,8	0,7	0,1	14,7	25,0
9		16	0,9	0,8	0,0	7,1	25,0
9		10	0,8	0,6	0,1	23,1	25,0
9		18	0,9	0,8	0,0	7,1	25,0
A		158	0,8	0,8	-	-1,7	25,0

### Conclusions

1. As a result of a set of scientific, methodological, bench and apparatus studies, we selected device for online monitoring of silver and copper contents, which is capable of really determining silver contents, starting from 1+ ppm, i.e., these are Kazakhstan-made EDXRF spectrometers: portable PIII–12T and laboratory PIII–21T. Now in operation are 8 PIII–12T and 15 PIII–21T.



2. Geological services have received effective tools for real-time online monitoring of copper and silver mining process at mining enterprises of CPC "Kazakhmys Corporation" LLC.

### МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСІВ ОЧИЩЕННЯ СТИЧНИХ ВОД НА КАРКАСНО-ЗАСИПНИХ ФІЛЬТРАХ

*Козак Юлія Олегівна, здобувач вищої освіти*

*Присяжнюк Ігор Михайлович, кандидат технічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

*Присяжнюк Олена Вікторівна, кандидат технічних наук, ст. викладач.*

*Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне*

Біологічний метод очищення стічних вод від багатьох органічних забруднень є одним із найефективніших і широко використовується на підприємствах харчової, деревообробної, целюлозно-паперової та інших галузей промисловості [1]. На сьогодні, розробка, проектування та виробництво систем очищення стічних вод базується на результатах праць багатьох вітчизняних і закордонних вчених та інженерів [1-3]. Звичайно, стічні води досить сильно відрізняються за здатністю культивування бактерій, а тому необхідною є процедура перевірки придатності води для культивування бактерій. Використання існуючих математичних (переважно одновимірних) моделей для прогнозування якості води у водоймах, дає можливість у певній мірі визначити ступінь очищення стічних вод, проте актуальним залишається питання розробки математичних моделей, які дадуть можливість визначити величину концентрацій усіх складових процесу всередині фільтра [4-6].

Розглянемо таку модельну задачу процесу біологічного очищення стічних вод на двошаровому каркасно-насіпному фільтрі:

$$\begin{aligned}v(x) \cdot C_x + \gamma(x) \cdot F(x, t) + \eta \cdot W_C(x, t)B + \sigma C_t &= 0, \\U_t - \gamma(x) \cdot F(x, t) + \beta \cdot W_U(x, t)P &= 0, \\ \sigma B_t - W_C(x, t)B + \nu(x) B_x + \zeta(x, t)L(x, t) + \chi B &= 0, \\P_t - W_U(x, t)P - \zeta(x, t) \cdot L(x, t) + \chi P &= 0, \\C|_{x=x_*} &= C_*(t), C|_{t=0} = C_0^0(x), B|_{x=x_*} = B_*(t), B|_{t=0} = B_0^0(x), U|_{t=0} = 0, P|_{t=0} = 0 \\W_C(x, t) &= \frac{\mu_{\max}^C C(x, t)}{(C(x, t) + K_C)}, W_U(x, t) = \frac{\mu_{\max}^U U(x, t)}{(U(x, t) + K_U)}, \\F(x, t) &= \begin{cases} C(x, t), & \text{якщо } C(x, t) < C_*^* - U(x, t), \\ C_*^* - U(x, t), & \text{якщо } C(x, t) \geq C_*^* - U(x, t), \end{cases} \\L(x, t) &= \begin{cases} B(x, t), & \text{якщо } B(x, t) < B^{**} - P(x, t), \\ B^{**} - P(x, t), & \text{якщо } B(x, t) \geq B^{**} - P(x, t), \end{cases}\end{aligned}$$

де  $0 < x_* \leq x \leq x^* < \infty$ ,  $0 < t < \infty$ ,  $x^* - x_* = l$  – висота робочої частини каркасно-засипного фільтра,  $C(x, t)$  – концентрація органічних забруднень у воді, що фільтрується,  $U(x, t)$  – концентрація органічних забруднень, що адсорбується на завантаженні (гравій та кварцовий пісок) фільтра,  $C_*^*$  – концентрація граничного насичення,  $C_*$ ,  $C_0^0$  – початкова та гранична умови, узгоджені між собою в точці  $(x_*, 0)$  функції,  $B(x, t)$  – концентрація біомаси бактерій в одиниці об'єму вихідної води, яка проходить через фільтр,  $P(x, t)$  – концентрація біомаси бактерій іммобілізованих на поверхні оболонки контактного завантаження,  $B^{**}$  – гранична концентрація біомаси бактерій в завантаженні фільтра,  $W_C(x, t)$ ,  $W_U(x, t)$  – функції, які описують швидкість росту бактерій згідно рівняння Моно відповідно в потоці та на завантаженні фільтра,  $\mu_{\max}^C$ ,  $\mu_{\max}^U$  – відповідні максимальні питомі швидкості росту мікроорганізмів,  $K_C$ ,  $K_U$  – константи насичення,  $\eta$ ,  $\beta$  – коефіцієнти масової частки органічних забруднень відповідно  $C(x, t)$  та  $U(x, t)$ , необхідних для побудови 1 г клітинної біомаси. Функція  $F(x, y)$  встановлює зв'язок між концентраціями  $C(x, t)$  та  $U(x, t)$  (зокрема залежність між кількостями вилучених із рідини та осілих у фільтрі забруднень),  $\gamma(x)$  – відповідна функція швидкості масообміну, функція  $L(x, t)$  встановлює зв'язок між біомасою бактерій в одиниці об'єму вихідної води  $B(x, t)$ , та середньою біомасою бактерій  $U(x, t)$  на поверхні зерен контактного завантаження. Крім цього, врахувавши додаткові умови  $C_*^* = U(x^*, t)$ ,  $C_{**} > C(x^*, t)$  знайдемо відповідно час повного забруднення фільтра та час роботи фільтра за який концентрація забруднень на

виході із нього не перевищуватиме  $C_{**}$ .

Розв'язок запропонованої модельної задачі шукаємо аналогічно [7]. В перспективі розглянути аналогічні процеси з урахуванням впливу розчиненого у воді кисню та температурного режиму фільтра.

#### Список використаних джерел

1. Журба М.Г. Водоснабжение. Улучшение качества воды: учебник для вузов. Том 2 / М.Г. Журба, Ж.М. Говорова. - М.: Издательство АСВ. – 2008. – С.544.
2. Олійник О.Я. Теоретичні дослідження знезалізнення води на двошарових фільтрах //Пробл. водопостачання, водовідведення та гідраліки. / О.Я. Олійник, О.О. Садчиков – Київ: КНУБА, 2013. Вип. 21. С. 14–22.
3. Emerson D. Comparative genomics of freshwater Fe-oxidizing bacteria: implications for physiology, ecology, and systematics. *Frontiers in Microbiology / Evolutionary and Genomic Microbiology*. / D. Emerson, E.Field, O. Chertkov, 2013. Volume 4 | Article 254. doi: 10.3389/fmicb.2013.00254.
4. Присяжнюк І.М. Методи теорії збурень прогнозування процесів тепломасоперенесення в пористих та мікропористих середовищах: [монографія] / А.Я. Бомба, І.М. Присяжнюк, О.В. Присяжнюк. – Рівне: О. Зень, 2017. – 291 с.
5. Бомба А. Я. Нелінійні сингулярно-збурені задачі типу "конвекція-дифузія": монографія. / А. Я. Бомба, С.В. Барановський, І.М. Присяжнюк Рівне: НУВГП, 2008. 254 с.
6. Kvartenko A.M. Of the process of biological deferrization of underground water in a bioreactor. / A. Kvartenko, I.M. Prysiazhniuk/ *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 2019, № 10 (101), P. 14-22 DOI: 10.15587/1729-4061.2019.177537
7. Сівак В.М. Комп'ютерне моделювання процесів очищення стічної води на каркасно-засипних фільтрах/ В.М. Сівак, А.Я. Бомба, І.М. Присяжнюк, – Вісник НУВГП. Збірник наукових праць. Вип. 4 (32). Рівне: НУВГП, 2005. С. 164-169.

#### ДЕЯКІ МЕТОДИ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛІЗУ

*Кубова В.В., здобувач вищої освіти*

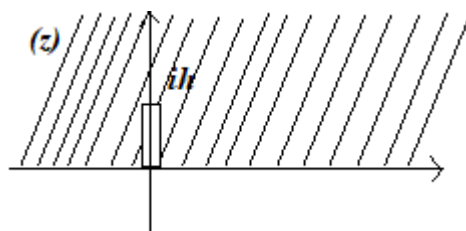
*Демчик С.П., доцент кафедри Вищої математики  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Комплексний аналіз, традиційно відомий як теорія функцій комплексної змінної — це галузь математичного аналізу яка досліджує функції комплексної змінної. Він є корисним у багатьох інших галузях математики, таких як алгебрична геометрія, теорія чисел, прикладна математика; а також у фізиці, включаючи такі її розділи як гідродинаміка, термодинаміка, машинобудування, електротехніка та електродинаміка, квантова механіка і зокрема, квантова теорія поля.

Розглянемо деякі методи комплексного аналізу.

1. Метод конформних відображень.

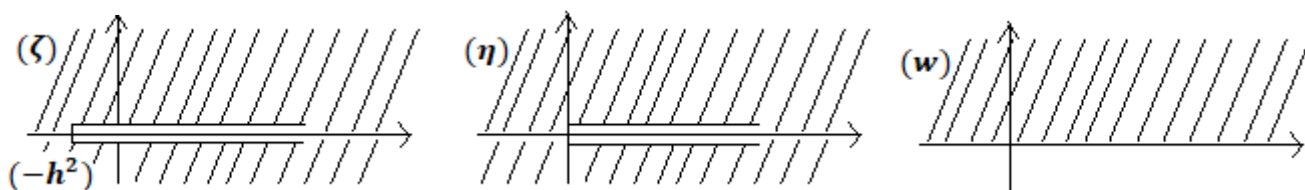
Нехай ми маємо наприклад плоску нескінченну пластинку, яку можна вважати півплощиною  $D: I_m z > 0$ . Пластинка з дефектом – розрізом, довжиною  $h$  на межі одного края. Для розрахунків потрібно відобразити її в пластинку без дефекта. Для цього, помістимо пластинку в систему координат так, щоб край її з дефектом співпадав з дійсною віссю, а розріз лежав на уявній осі (Мал.1).



Мал.1

Потім виконаємо послідовно відображення:

- 1)  $\zeta = z^2$  – піднесення до квадрату (Мал. 2)
- 2)  $\eta = \zeta + h^2$  – паралельне перенесення (Мал.3)
- 3)  $w = \sqrt{\eta}$  – добування кореня (Мал.4)



Мал. 2

Мал.3

Мал.4

Отримали функцію  $w = \sqrt{z^2 + h^2}$ , яка переводить пластинку з дефектом у пластинку без дефекта.

2. Метод степеневих рядів.

За певних умов функції комплексної змінної  $f(z)$  можна розкласти в ряд Тейлора або Лорана за степенями  $(z - z_0)$  відносно фіксованої точки  $z_0$ . Розглянемо приклад.

Знайти розклад функції  $f(z) = \frac{1}{(1-z^2)(z^2+4)}$  в околі точки  $z_0 = 0$ . Доцільно представити  $f(z)$  у вигляді суми простих дробів

$$f(z) = \frac{1}{5} \left\{ \frac{1}{(1-z^2)} + \frac{1}{(z^2+4)} \right\} = \frac{1}{5} \frac{1}{(1-z^2)} + \frac{1}{20(1+\frac{z^2}{4})}$$

Кожен із отриманих доданків можна розглядати як суму нескінченно спадної збіжної геометричної прогресії. Скориставшись для кожного із доданків відомим розкладом, маємо

$$f(z) = \frac{1}{5} \sum_{n=1}^{\infty} (z^2)^n + \frac{1}{20} \sum_{n=1}^{\infty} \left( -\frac{z^2}{4} \right)^n = \frac{1}{5} \sum_{n=1}^{\infty} z^{2n} \left( 1 + \frac{(-1)^n}{4^{n+1}} \right), |z| < 1;$$

Наведемо деякі прийоми розкладів, що є корисними для розв'язувань задач:

1) представлення функції у вигляді суми простіших дробів, використовуючи метод невизначених коефіцієнтів, відомий із математичного аналізу. Наприклад,

$$\frac{1}{(z+1)(z-2)} = -\frac{1}{3} \left( \frac{1}{(z+1)} - \frac{1}{(z-2)} \right) = \frac{1}{3} \left( \frac{1}{(z-2)} - \frac{1}{(z+1)} \right).$$

Після відповідного перетворення простих дробів варто використати розклад

$$(1+z)^\alpha = \sum_{n=1}^{\infty} \frac{\alpha(\alpha-1)\dots(\alpha-n+1)}{n!} z^n, |z| < 1 \text{ або } \frac{1}{1-z} = \sum_{n=1}^{\infty} z^n, |z| < 1;$$

2) можна спростити раціональну функцію множенням чисельника і знаменника на відповідний множник. Наприклад,

$$\frac{z^3}{(z^2+1)(z-1)} = \frac{z^3(z+1)}{(z^2+1)(z-1)(z+1)} = \frac{z^4+z^3}{z^4-1} = -\frac{z^4}{1-z^4} - \frac{z^3}{1-z^4};$$

$$\frac{1}{1+z+z^2} = \frac{(1-z)}{(1+z+z^2)(1-z)} = \frac{1-z}{1-z^3} = \frac{1}{1-z^3} - \frac{z}{1-z^3}$$

Тут кожен отриманий праворуч доданок можна розглядати як суму відповідної нескінченно спадної збіжної геометричної прогресії в області  $|z| < 1$ ;

3) при розкладі функції, що являє собою комбінацію із тригонометричних та експоненціальних функцій, рекомендується перейти до комбінації тільки експоненціальних функцій.

## 3. Метод інтегральних лишків.

Розглянемо приклад застосування лишків до обчислення невластних інтегралів. Обчислити інтеграл

$$\int_{-\infty}^{\infty} \frac{dx}{(x^2 + 1)^4}$$

Підінтегральна функція  $f(x) = \frac{1}{(x^2+1)^4}$  має у верхній півплощині єдиний полюс четвертого порядку  $z = i$ .

Тому

$$\int_{-\infty}^{\infty} \frac{dx}{(x^2 + 1)^4} = 2\pi i \operatorname{Res}_{z=i} \frac{1}{(x^2 + 1)^4}$$

Обчислимо лишок:  $\operatorname{Res}_{z=i} f(z) \frac{1}{3!} \lim_{z \rightarrow i} \left( \frac{1}{(z+i)^4(z-i)^4} \cdot (z-i)^4 \right)^m = \frac{1}{6} \lim_{z \rightarrow i} ((z+i)^{-4})^m = -\frac{1}{6} \frac{120}{(2i)^7} = \frac{5}{32i}$

Тоді

$$\int_{-\infty}^{\infty} \frac{dx}{(x^2 + 1)^4} = 2\pi i \frac{5}{32i} = \frac{5\pi}{16}$$

Можна зробити висновок, що важливим для формування наукового світогляду і професійної культури є знання і розуміння того, що методи нової галузі математики дозволяють простіше і красивіше розв'язати відомі задачі.

#### Список використаних джерел

1. Валяшек В.Б. Теорія функцій комплексної змінної. Конспект лекцій для студентів технічних спеціальностей усіх форм навчання. / Кривень В.А., Валяшек В.Б., Каплун А.В., Ясній О.П. - Тернопіль: в-во ТНТУ, 2015. - 87 с.
2. Методичний посібник з функцій комплексної змінної. / С. П. Демчик, Т. М. Сапіліді. - Рівне : РДГУ, 2013. - 130 с.
3. Долженко Є. П., Єрмаков А. І. Теорія Функції комплексної змінної та деякі її застосування: Навчальний посібник. - Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2003.
4. Мартиненко М.А., Юрик І.І. Теорія функцій комплексної змінної. Операційне числення. - К.: Слово, 2008. - 295 с.
5. Теорія функцій комплексної змінної: Метод. Вказівки до Вивч. Дисципліни "Вища математика" для студ. Енергет. Спец. Усіх форм навчання / Уклад.: Є. В. Масалітіна, О. О. Ільчінській. - К.: НТУУ "КПІ", 2008. - 54 с.

#### ФРАКТАЛЬНА ТОПОЛОГІЯ НАПОВНЕНИХ ЛІНІЙНИХ ПОЛІМЕРІВ

*Матвійчук О. В., здобувачка вищої освіти*

*Шевчук Т.М., к.ф.-м.н., доц., доцент кафедри фізики, астрономії і методики викладання*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Адсорбція полімерів на твердій поверхні відіграє важливу роль у формуванні структури наповнених полімерних матеріалів, визначає характер упаковки макромолекул у межових шарах, їх молекулярну рухливість і релаксаційні властивості. Процеси адсорбції впливають не тільки на фізико-хімічні властивості полімерних систем, а й на особливості їх формування, переробки і синтезу, коли ці процеси протікають при наявності твердої фази.

Статистичний підхід до розгляду поведінки ізольованої макромолекули в дуже розбавленому розчині дає можливість передбачити конформації адсорбованих ланцюгів.

У випадку введення наповнювачів в полімерну матрицю вважали, що їх поверхня є сферичною і на цій поверхні рівномірно розподілені активні центри, в кожному з яких виявляється взаємодія структурних елементів макромолекули з поверхнею. Така взаємодія може реалізуватися у вигляді закріпленого (хімічно пришитого) одного із кінців макромолекули; диполь-дипольної взаємодії; акцепторно-донорної; водневої; ван-дер-ваальсової. Припущення про те, що молекулярна взаємодія між структурними елементами макромолекул, які не взаємодіють з поверхнею наповнювача описується потенціалом Леннарда-Джонса дає змогу вважати, що поверхня наповнювача є непроникливою для сегментів макромолекул. Існування непроникливої поверхні і стеричні обмеження, що приводять до взаємодії таких макромолекул, викликають певну зміну конформації останніх. Оскільки на межі поділу фаз полімер-наповнювач реалізується взаємодія, виникають джерела потенціального поля еквівалентні зовнішньому тиску.

Використовуючи фізико-хімічні аспекти механізму взаємодії полімера з наповнювачем, модель наповненого полімера, запропоновану Ю.С. Ліпатовим [1], можна подати як таку, що складається з полімера із незмінними властивостями (матриця), межового шару і самої частинки наповнювача. Структурна організація аморфних полімерів та наповнених полімерних систем дозволяє розглядати їх як перколяційні кластери.

Якщо враховувати ангармонізм коливань структурних елементів макромолекул, який виражається решітковим параметром Грюнаїзена ( $\gamma_L$ ), то фрактальні розмірності структуроутворень визначаються як:

$$d_f = \frac{3\gamma_L(d-1)}{1+2\gamma_L} \quad (1)$$

Значення фрактальних розмірностей для полівінілхлоридних (ПВХ) систем вказує на те, що для їх структурної організації характерні площинно-об'ємні ефекти. Площинні надмолекулярні структурні організації в більшій мірі виявляються в системах з 20 об.% наповнювача.

Аналіз даних топології перколяційного кластера свідчить про монотонний характер зміни основних термодинамічних індексів ( $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$ ,  $\nu$ ). Це вказує на те, що формування структури таких матеріалів визначається родом наповнювача, модифікуючими факторами та об'ємним вмістом наповнювача. Максимальні розміри площинного та об'ємного скінченного кластера має система ПВХ+20 об.% ФГ<sub>нг</sub>.

Полімерну матрицю подамо за кластерною моделлю. Кластерна модель структури аморфних полімерів дозволяє кількісно описати надмолекулярні (надсегментальні) утворення в таких полімерах. Кластер в цій моделі з вихідними з нього ланцюгами («прохідними» молекулами) схожий на добре відомий кластер в моделі Віттена-Сандера (WS).

Якщо такий кластер виділити з об'єму полімера, обмеженого радіусом  $R_w$ , то він буде володіти принаймні двома властивостями, типовими для фрактальних кластерів. По-перше, самоподібністю, зумовленою існуванням нестабільних кластерів, які складаються з меншого числа сегментів, ніж термодинамічно стабільні кластери. По-друге, щільність складових частинок кластера (статистичних сегментів) буде знижуватися в міру віддалення від центра кластера, зумовлюючи характерну для фракталів залежність  $\rho(L)$ . Відповідно з цією залежністю передбачається наявність в структурі аморфного полімеру певних «згустків» і «розріджень» маси. Подібне «згущення» маси можна пояснити існуванням локального порядку (на відміну від моделі взаємопроникаючих макромолекулярних клубків – запропонованої Флорі). Тому фрактальність структури аморфних полімерів в масштабі  $\sim 0,3 \div 5,0$  нм побічно підтверджується наявністю локального порядку.

Існування флуктуаційного вільного об'єму в аморфних полімерах дає можливість міжкластерні області розглядати як фрактальні, розмірність яких співпадає з розмірністю областей локалізації «надлишкової» енергії. Така розмірність характеризує ступінь збудження розпушеної матриці в кластерній моделі аморфного полімера і може бути визначена як:

$$D_f = \frac{2(1-\nu)}{1-2\nu}. \quad (2)$$

Результати розрахунків цього параметру для систем ПВХ+ФГ вказують на те, що в області концентрацій 0,1 об.%  $\div$  1,0 об.% його значення найбільші. Це вказує на те, що введення незначних часток наповнювача впливає на структурні зміни, перш за все, міжкластерних областей, зокрема, призводить до зміни частки флуктуаційного вільного об'єму, а, отже, до зростання інтенсивності руху структурних елементів макромолекул ПВХ.

Такі процеси в зміні структуроутворень наповненого аморфного полімера в області концентрацій наповнювача 0,1 об.%  $\div$  1,0 об.% знаходять підтвердження за аналізом розподілу розмірів мікропорожнин вільного об'єму, який визначається фрактальною розмірністю:

$$D_{f,v} = 1 + \frac{1}{3-d_f}. \quad (3)$$

Величина  $D_{f,v}$  набуває максимальних значень в області концентрацій 0,1 об.% і при малому вмісті наповнювача ( $\varphi \leq 2,0$  об.%) перевищує відповідні значення для ПВХ. Отже, при формуванні межових шарів у таких системах частка вільного об'єму систем зростає за рахунок структурних змін, які відбуваються в них.

В області температур 320К-330К змінюється характер залежності  $D_f$  від  $T$ . Ці області температур пов'язуємо з  $\beta$ -переходом і зменшення величини  $D_f$  зумовлені переходом структурних елементів з кластерних областей в міжкластерні. Такі переходи можливі не тільки за рахунок енергетичних взаємодій, але і конформаційних, які визначаються гнучкістю макромолекули. Параметр гнучкості визначали моделюючи наповнений полімер як кластерно-фрактальним об'єкт:

$$\sigma = \frac{2d_f}{d(d-1)(d-d_f)} + \frac{4}{3}. \quad (4)$$

Фрактальна вимірність  $d_f$ , дає можливість проаналізувати рухливість ділянок макромолекул, як в кластерах так і в міжкластерних областях, яка зумовлена дією температурного поля. На основі значень  $d_f$  визначали фрактальну вимірність рухливості ділянок полімерного ланцюга згідно [2]:

$$d_d = \frac{\ln n_c}{\ln(4-d_f) - \ln(3-d_f)}, \quad (5)$$

$n_c$  – кількість статистичних сегментів, що відповідає цій ділянці.

Аналіз температурної залежності цієї величини вказує на те, що в області  $\beta$ -переходу фрактальна вимірність  $d_d$  зменшується, за рахунок послаблення міжмолекулярної взаємодії між сегментами сусідніх ділянок макромолекул.

Наноструктурний підхід до опису морфологічних особливостей лінійних аморфних полімерів вказує на те, що вони є самоподібними, а тому процеси рухливості структурних елементів макромолекул ПВХ, як в кластерах так і в розпушених областях, проаналізуємо в рамках теорії самоподібних стохастичних систем [3]. Відповідно до неї коефіцієнт дифузії структурних елементів макромолекул ПВХ визначається як:

$$D \sim x^{2-d_f}. \quad (6)$$

Аналіз цих залежностей показує, що в межах кластерів, коли довжина структурних одиниць незначна ( $1,5 - 2 \text{ \AA}$ ) коефіцієнт дифузії для них значний і зростає в температурному діапазоні  $\beta$  і  $\alpha$ -переходів. Аналогічна картина спостерігається і для таких же структурних елементів, що перебувають в міжкластерних областях. Коефіцієнт дифузії для сегментів макромолекул, що перебувають в кластерах і міжкластерних областях, зменшується тобто

рухливість самих наноструктурних утворень утруднена. Рухливість об'єднання кластерів, як єдиного цілого ( $x = L_c$ ) дуже утруднена в розпушеній матриці. Зростання температури не зумовлює зростання рухливості таких структуроутворень, хоч і їх лінійні розміри змінюються.

Фрактальні розмірності структуроутворень мінерального наповнювача вказують на наступні факти: питома поверхня частинок наповнювача визначається їх радіусом і зменшення радіуса призводить до зростання активності наповнювача в полімерній матриці; фрактальні розмірності поверхні наповнювача визначаються мірними розмірностями площини ( $d=2$ ) і об'єму. Площинні ефекти вказують на те, що взаємодія структурних елементів з поверхнею наповнювача характеризується лінійним фактором. При розгляді частинки наповнювача як об'ємного об'єкту можливі не тільки плівкові ефекти, але й об'ємні. Оскільки  $d_n$  для деяких систем більше 2, то структурні елементи макромолекул ПВХ-систем можуть розміщуватися в порах (дефектах) структури поверхні наповнювача [4].

Показано, що топологічно наповнений полімер – перколяційний кластер в масштабах впорядкованої чи неупорядкованої макроградки. Топологічними характеристиками таких об'єктів є фрактальна розмірність структури та критичні індекси перколяції.

До топологічних параметрів потрібно віднести наступні: розмір часток наповнювача, що характеризується їх радіусом  $r_p$ , структуру поверхні частинок наповнювача, яка характеризується розмірністю  $d_u$  і ступенем агрегації частинок наповнювача, яка характеризується радіусом агрегатів цих частин  $R_{ag}$ , фрактальні розміри кластерів та міжкластерних областей, межового та міжфазного шару, фрактальні розмірності об'єднання частинок наповнювача.

Встановлено, що наноструктурований підхід пояснює рухливість структурних елементів в області силового поля частинок наповнювача та дозволяє прогнозувати топологію структуроутворення в кластерній моделі аморфних полімерів та вивчати вплив наповнювачів та температури на параметри моделі.

Показано, що аморфний полімер можна розглядати як синергетичну трьохкомпонентну модель кластер-перехідна межа-розпушена область, яким характерна нерівноважна динаміка переходу структурних елементів макромолекул.

#### Список використаних джерел

1. Липатов Ю.С. Физико-химические основы наполнения полимеров / Ю.С. Липатов. – Москва: Химия, 1991. – 260 с.
2. Шевчук Т. Фрактальні розмірності і гнучкість макромолекул полімерних систем на основі полівінілхлориду / Шевчук Т., Бордюк М. // Вісник Львівського університету. Серія фізична. – 2015. – Вип. 50. – С. 19-27.
3. Олемской О.І. Теорія самоподібних стохастичних систем (частина 1) / О.І. Олемской, Д.О. Харченко // Журнал фізичних досліджень. – 2002 – т.6, №3 – с.253-288.
4. Козлов Г.В. Структура и свойства дисперсно-наполненных полимерных нанокомпозитов / Козлов Г.В. // Успехи физических наук. – 2015. – Т.185, №1. – С. 35-54.

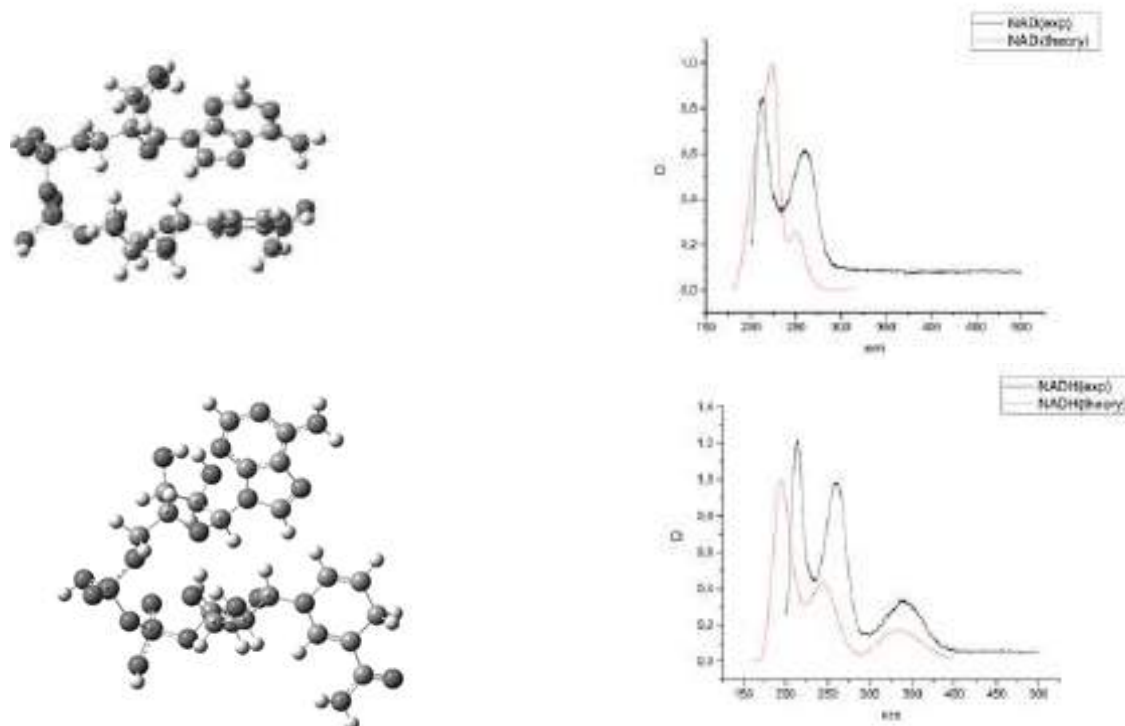
### МОДЕЛЮВАННЯ ФОРМАЦІЇ ЕКСИПЛЕКСНОЇ СТРУКТУРИ КОФЕРМЕНТІВ NAD(H) TANADP(H) ЗА ДОПОМОГОЮ КВАНТОВО-ХІМІЧНИХ РОЗРАХУНКІВ

*Рашевська А.М., студентка 4 курсу Інституту високих технологій*

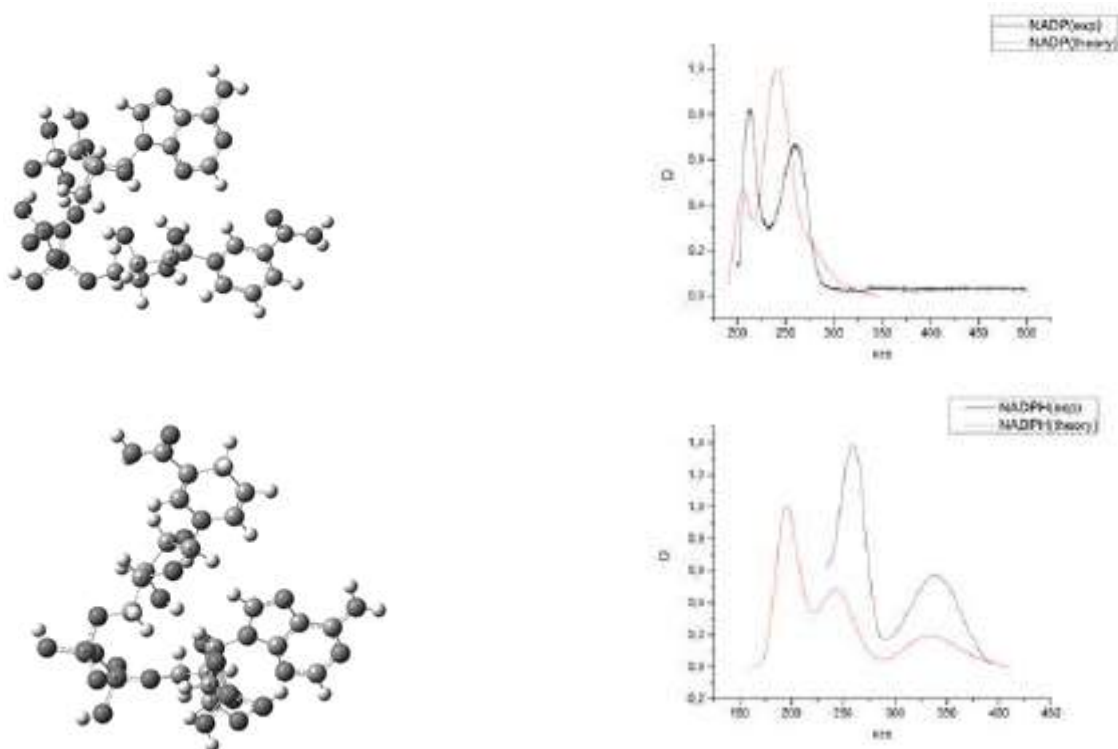
*Терентьєва Ю. Г., кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри експериментальної фізики фізичного факультету*

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

NAD – кофермент, який грає центральну роль в обміні речовин та бере участь в окисно-відновних реакціях, приймаючи або віддаючи електрони [1]. При розробці нових препаратів NAD розглядають часто як мішень для ліків [2]. Через важливу роль цього ферменту в метаболізмі пуринів, ці з'єднання можуть бути корисними протираковими та противірусними препаратами [3; 4]. Серед коферментів існують флуоресцентні сполуки. Сильна флуоресценція спостерігається у відновленій формі NAD – молекулі NADH. Флуоресціює у цього коферменту відновлене нікотинамідне кільце. Окиснена форма цього з'єднання, NAD<sup>+</sup>, не флуоресціює [5, с.145, с. 373–374]. Але проведений експеримент показав, що NAD<sup>+</sup> буде флуоресціювати в області УФ. Було висунуто припущення що це є можливим при паралельному розташуванні аденін-нуклеїнової основи та нікотинамїду (ексиплексу). Розрахунки проводились у квантово-хімічному пакеті Gaussian 09W (DFT, B3LYP, 6-31G+(d)). Спектри поглинань для ексиплексної взаємодії (рис.1, 2) збіглися з експериментально отриманими спектрами. Експериментальний спектр для NADPH був отриманий лише починаючи з 250 нм, тому пік, що знаходиться близько 220 нм не був зафіксований, але на спектрі квантово-хімічних розрахунків він отриманий.



**Рис.1** Схематичне зображення хімічної будови коферментів з паралельними кільцями  $\text{NAD}^+$ ,  $\text{NADH}$  та спектри їх поглинання, розраховані Gaussian 09W, DFT, B3LYP, 6-31G+(d).



**Рис. 2** Схематичне зображення хімічної будови коферментів з паралельними кільцями  $\text{NADP}^+$ ,  $\text{NADPH}$  та спектри їх поглинання, розраховані Gaussian 09W, DFT, B3LYP, 6-31G+(d).

З проведених розрахунків випливає гіпотеза, що молекула утворює ексиплекс чи деякий його аналог. Наявність водню змушує паралельно розташовані кільця розмежуватися на певну відстань. ( $\text{NAD}^+$  – 4,43 ангстрем,  $\text{NADH}$  – 6,76 ангстрем,  $\text{NADP}^+$  – 4,3 ангстрем,  $\text{NADPH}$  – 6,5 ангстрем). Експеримент показав, що за наявності водню випромінює нікотинамідне кільце, а за його відсутності – аденінове. Було зроблено припущення, що воно випромінює за відсутності атому Н, оскільки має більш низький електростатичний потенціал. Додавання до нікотинамиду атому водню робить потенціальну яму глибшою, отже електростатичний потенціал стає меншим і

випромінювання відбувається з нікотинамідом. Дослідження мапи електростатичної потенційної енергії та високороздільних та низькороздільних молекулярних орбіталей показало те, що випромінювання відбувається саме з аденинового кільця для коферментів  $NAD^+$  та  $NADP^+$  та з нікотинамідного кільця для  $NADH$  та  $NADPH$ . В обох випадках поглинання відбувається адениновим кільцем.

#### Список використаних джерел

1. Belenky P., Bogan K. L., Brenner C. *NAD<sup>+</sup> metabolism in health and disease*. Trends in biochemical sciences. 2007. Vol. 32, №1. P. 12–19.
2. Khan J. A., Forouhar F., Tao X., Tong L. Nicotinamide adenine dinucleotide metabolism as an attractive target for drug discovery. Expert opinion on therapeutic targets. 2007. Vol. 11, №5. P. 695–705.
3. Pankiewicz K. W., Patterson S. E., Black P. L., Jayaram H. N., Risal D., Goldstein B. M., Stuyver L. J., Schinazi R. F. Cofactor mimics as selective inhibitors of NAD-dependent inosine monophosphate dehydrogenase (IMPDH)-the major therapeutic target. Schinazi Current medicinal chemistry. 2004. Vol. 11, №7. P. 887–900.
4. Franchetti P., Grifantini M. Nucleoside and non-nucleoside IMP dehydrogenase inhibitors as antitumor and antiviral agents. Grifantini Current medicinal chemistry. 1999. Vol. 6, №7. P. 599–614.
5. Фотобіофізика/ Суковатая И. Е; под ред. Я. Н. Лысь, Красноярск: ИПК СФУ. 2008. 438 с.

### МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ СИНГУЛЯРНО ЗБУРЕНИХ ПРОЦЕСІВ ЗНЕЗАЛІЗНЕННЯ ПІДЗЕМНИХ ВОД

Рибак Г. М. – здобувач вищої освіти

Присяжнюк І. М. – кандидат технічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет

Квартенко О. М. – доктор технічних наук, доцент

Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне

Моніторинг параметрів якості води в західних регіонах України вказує на забрудненість підземних вод сполуками азот амонійними, органічними речовинами, сполуками заліза, фенолами. Зокрема, згідно результатів моніторингових досліджень параметрів якості підземних вод Рівненщини (49 водозаборів), було встановлено, що у підземних водах 45% із цих водозаборів концентрація  $Fe(II)$  досягає до 3 мг/дм<sup>3</sup>, у 24,5% – від 3,0 до 5,0 мг/дм<sup>3</sup>, у 14,2% – від 5,0 до 10,0 мг/дм<sup>3</sup> та у 16% – від 10 до 30 мг/дм<sup>3</sup> [1,2]. Низьке значення гідрокарбонатної лужності (< 2 ммоль/дм<sup>3</sup>) спостерігається у 24,4% підземних вод, у 20% підземних вод спостерігається середня лужність (2-4 ммоль/дм<sup>3</sup>), у 22,3% – нормальна бікарбонатна лужність (4-6 ммоль/дм<sup>3</sup>), у 33,3% – підвищена лужність (7,0-8,5 ммоль/дм<sup>3</sup>) [1,3].

Враховуючи підвищений вміст сполук заліза у підземних водах, що надзвичайно шкідливо для здоров'я людини, актуальним постає питання розробки спеціальних технологій, які забезпечать високоефективну очистку підземних вод.

Сингулярно збурена математична модель процесу біологічного знезалізнення підземних вод представлена задачею Коші для нелінійної системи диференціальних рівнянь в частинних похідних другого порядку [4]:

$$V = -\theta(M)gradP, \quad (1)$$

$$\sigma(M) \frac{\partial B}{\partial t} = D_B \frac{\partial^2 B}{\partial x^2} + W(x, t)B - v(x) \frac{\partial B}{\partial x} - \gamma(x, t)H(x, t) - \chi B, \quad (2)$$

$$\frac{\partial U}{\partial t} = D_U \frac{\partial^2 U}{\partial x^2} + W(x, t)U + \gamma(x, t)H(x, t) - \chi U, \quad (3)$$

$$\sigma(M) \frac{\partial F}{\partial t} = D_F \frac{\partial^2 F}{\partial x^2} - v(x) \frac{\partial F}{\partial x} - \beta_1 W(x, t)B - \beta_2 W(x, t)U - R_{chem}, \quad (4)$$

$$\sigma(M) \frac{\partial S}{\partial t} = D \frac{\partial^2 S}{\partial x^2} - v(x) \frac{\partial S}{\partial x} - k_1 S + H^*(x, t) + \eta_1 W(x, t)B, \quad (5)$$

$$\frac{\partial M}{\partial t} = k_1 S - H^*(x, t) + \eta_2 W(x, t)U, \quad (6)$$

$$W(x, t) = \frac{\mu_{max} F(x, t)}{(F(x, t) + K_F)},$$

$$H(x, t) = \begin{cases} B(x, t), & \text{якщо } B(x, t) < B^{**} - U(x, t), \\ B^{**} - U(x, t), & \text{якщо } B(x, t) \geq B^{**} - U(x, t), \end{cases}$$

$$H^*(x, t) = \begin{cases} k_2 \cdot M(x, t), & \text{якщо } M(x, t) < M^*, \\ k_3 \cdot (M(x, t) - M^*), & \text{якщо } M(x, t) \geq M^*. \end{cases}$$

де  $x \in (0; l)$  – висота робочої частини біореактора,  $t \in (0; T)$ ,  $T$  – час ефективної роботи фільтра, визначається в процесі розв'язання задачі і рівний часу при якому досягається максимальна брудонасиченість біореактора,  $M^*$  – максимальна концентрація матриксу в біореакторі (максимальна брудомісткість);  $M$  – загальна концентрація матриксу в біореакторі в момент часу який розглядається,  $B$  – середня величина біомаси феробактерій в одиниці об'єму вихідної води, яка проходить через біореактор,  $U$  – середня величина біомаси феробактерій іммобілізованих на поверхні первинної стаціонарної оболонки контактного завантаження та матриксних структур в міжпоровому просторі,  $B^{**}$  – гранична величина біомаси бактерій в матриксних структурах біореактора, функція  $W(x, t)$  описує швидкість росту мікроорганізмів згідно рівняння Моно,  $\mu_{max}$  – максимальна питома швидкість росту мікроорганізмів;  $F(x, t)$  – концентрація двовалентного заліза у вихідній воді;  $K_F$  – константа насичення, функція  $H(x, t)$  встановлює зв'язок між біомасою бактерій в одиниці об'єму вихідної води  $B(x, t)$ , середньою біомасою бактерій  $U(x, t)$  на поверхні зерен контактної завантаження та матриксних структур у міжпоровому просторі, функція  $H^*(x, t)$  описує перехід матриксу із стаціонарного стану в динамічний з урахуванням граничного насичення матриксу,  $\theta(M)$  – коефіцієнт фільтрації;  $P$  – тиск,  $V$  – швидкість потоку в біореакторі,  $\gamma$  – функція швидкості іммобілізації залізобактерій на матриксних структурах та на контактному завантаженні,  $k_1$  – коефіцієнт який характеризує частку матриксних структур, які переходять із динамічного в стаціонарний стан,  $k_2$  –



коефіцієнт який характеризує частку матриксних структур, які переходять із стаціонарного в динамічний стан,  $k_3$  – коефіцієнт який характеризує долю відриву надлишку матриксних структур,  $\chi$  – коефіцієнт швидкості відмирання бактерій,  $\beta_1, \beta_2$  – коефіцієнти масової частки іонів  $Fe^{2+}$ , необхідних для побудови 1 г клітинної біомаси,  $\eta_1, \eta_2$  – масова частка  $Fe^{3+}$ , у вигляді біомінералів ( $\gamma FeOOH$ ), яка утворюється при побудові 1 г біомаси за допомогою бактерій, закріплених на стаціонарних матриксах в міжпоровому просторі контактного завнтаження, та бактерій в потоці відповідно,  $D_B, D_U, D_F$  – коефіцієнти дифузії бактерій в потоці, закріплених бактерій та іонів  $Fe^{2+}$  відповідно,  $D_B = \varepsilon \cdot D_B^*, D_U = \varepsilon \cdot D_U^*, D_F = \varepsilon \cdot D_F^*, \varepsilon$  – коефіцієнт конвективної дифузії (малий параметр).

Розв'язок запропонованої сингулярно збуреної задачі шукаємо у вигляді асимптотичних наближень рядами аналогічно [5]. В перспективі розглянути аналогічні процеси з урахуванням впливу вуглецю та кисню.

Зазначимо, що біологічний метод дає нам можливість досліджувати процес очищення підземних вод від сполук заліза при концентраціях розчиненого кисню 3-4 мг/дм<sup>3</sup>; відмовитися від застосування хімічних реагентів; не проводити дегазацію води від диоксиду вуглецю [5].

#### Список використаних джерел

1. Квартенко О. М. Системний підхід до обґрунтування нових та удосконалення існуючих технологій кондиціонування багатокомпонентних підземних вод. *Комунальне господарство міст. Серія: Технічні науки та архітектура*. Харків: Харківський національний університет ім. О. М. Бекетова, 2018. Вип. 140. С. 98-103.
2. Олійник О. Я., Садчиков О. О. Теоретичні дослідження знезалізнення води на двошарових фільтрах. *Пробл. водопостачання, водовідведення та гідраліки*. Київ: КНУБА, 2013. Вип. 21. С. 14-22.
3. Поляков В.Л., Мартинов С.Ю. До теорії фізико-хімічного знезалізнення підземних вод та її інформаційного забезпечення. *Чиста вода. Фундаментальні, практичні та промислові аспекти: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції*. 2017. Київ. С. 178-181.
4. Бомба А. Я., Барановський С. В., Присяжнюк І. М. Нелінійні сингулярно-збурені задачі типу «конвекція-дифузія»: монографія. Рівне: НУВГП, 2008. 254 с.
5. Alexander Kvartenko, Igor Prysiazniuk Prediction of the process of biological deferrization of underground water in a bioreactor. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 2019, № 10 (101), P. 14-22 DOI: 10.15587/1729-4061.2019.177537.

### ПРОЦЕСИ ПЕРЕНЕСЕННЯ ЕНЕРГІЇ В СТРУКТУРНО-НЕОДНОРІДНИХ НАПОВНЕНИХ ЛІНІЙНИХ ПОЛІМЕРАХ

*Романюк Х. О., здобувачка вищої освіти, РДГУ*

*Шевчук Т.М., к.ф.-м.н., доц., доцент кафедри фізики, астрономії і методики викладання Рівненський державний гуманітарний університет*

Особливості сучасного етапу розвитку фізики полімерів полягають в активних дослідженнях структури і динаміки складних полімерних систем, що дає змогу побудувати концептуальну модель макромолекулярних систем. Проте, сьогодні не вирішено ряд проблем фізики макромолекул, які лежать в основі подальшого вивчення та використання композитів.

У той же час встановлено, що комплекс властивостей полімерів залежить від поведінки структурних елементів макромолекул, їх структуроутворень на різних рівнях організації рухливості. У ряді випадків (із використанням різних модельних підходів) для прогнозування комплексу властивостей гетерогенних полімерних систем встановлені функціональні закономірності між структурою і властивостями систем.

Однак, аналіз температурних залежностей в'язкопружних та теплофізичних властивостей полімерних систем показує, що при цьому необхідно враховувати ангармонічну складову взаємодії структурних елементів макромолекул та нелінійність цих процесів. Розгляд природи поширення механічної енергії та теплопереносу в аморфних лінійних гнучколанцюгових полімерах і системах на їх основі показав, що розв'язання цього питання ускладнюється специфікою передачі енергії не лише за ланцюгом головних валентностей макромолекули, обміном енергією між атомами бокових груп, а також – між сусідніми макромолекулами в напрямку градієнта температури. Все це потребує нових підходів до отримання та аналізу інформації про релаксаційний стан системи, обумовлений ангармонічною складовою взаємодії та різномірними інгредієнтами.

Як основний об'єкт досліджень був вибраний лінійний гнучколанцюговий полімер вінілового ряду – полівінілхлорид. Наповнювачем для отримання полімерного композиційного матеріалу, у якому б оптимально поєднувалися бажані властивості компонентів, використовувався фосфогіпс та його модифіковані важкими металами форми (ФГ<sub>рб</sub>, ФГ<sub>нб</sub> та ФГ<sub>вб</sub>). Кількість введеного наповнювача контролювали ваговим методом. ПКМ готували в Т-р режимі. Робота експериментальної установки базується на проходженні поздовжніх та поперечних ультразвукових хвиль через зразок, що занурений у імерсійну рідину. Вимірювання коефіцієнта теплопровідності  $\lambda$  засноване на методі динамічного калориметра[1].

Поведінку акустичних хвиль в попередньо напружених твердих ізотропних тілах описували за допомогою лінеаризованої теорії пружності, розглядаючи два стани: незбурений (початковий) і збурений. Акустичний параметр Грюнайзена для структури аморфного полімеру можна також визначити з співвідношення

$$\gamma_A = \frac{3(1 + \nu)}{2(2 - 3\nu)}, \quad (1)$$

де  $\nu$  – коефіцієнт Пуассона.

На основі фрактального підходу акустичний параметр Грюнайзена визначається співвідношенням:

$$\gamma_A = \frac{3}{2} \cdot \frac{3d_f}{5(d-1) - 3d_f}. \quad (2)$$

Аналіз процесу поширення механічних напружень в досліджених ПВХ-системах вказує на те, що механізми деформацій в ненаповненому ПВХ і наповнених системах відрізняються. Це, в першу чергу, пояснюється

формуванням межових шарів на поверхні наповнювачів. Такий шар за своїми властивостями, в тому числі і акустичними, відрізняється від полімерної матриці і наповнювача.

Аналіз концентраційної залежності акустичного параметра Грюнайзена на основі фрактального підходу показує, що при поширенні механічних напружень в них виявляються деформації лінійних структурних елементів ( $d=1$ ), плівкових ( $d=2$ ) і об'ємних ( $d=3$ ). Від'ємні значення акустичного параметра Грюнайзена для  $d=1$  і  $d=2$  засвідчують, що структуроутворення за рахунок механічних збурень переходять із стану ближнього впорядкування в стан хаосу. Це може свідчити про зміни на лінійному рівні конформаційних властивостей макромолекул. За таких умов при поширенні механічних напружень можлива зміна організації структури полімерних систем. Об'ємні ефекти поширення звукових хвиль не призводять до суттєвої зміни структурної організації. Акустичний параметр Грюнайзена ( $d=3$ ) за своїми значеннями близький до решіткових параметрів Грюнайзена. Це вказує на те, що при поширенні механічних напружень за об'ємних ефектів може змінюватися конформаційна динаміка структурної організації, але характер міжмолекулярної і внутрішньо молекулярної взаємодії залишається незмінним [2].

Температурні та концентраційні залежності акустичного параметру Грюнайзена вказують на те, що в наповнених полімерних системах на різних рівнях структурної організації ( $d=1-3$ ) є однакові. Різниця може існувати тільки в розмірах кластерів таких фрактальних структур та міжмолекулярної взаємодії в них.

Оскільки ступінь полімеризації ПВХ, який використовується в даній роботі рівний 2240, то оцінки лінійних розмірів макромолекули, яка може перебувати в різних конформаціях показують, що у випадку конформації клубка в гаусовій моделі відстань між кінцями макромолекули рівна 0,02 мкм. Використання моделі макромолекули у вигляді вільноз'єданого просторово-шарнірного ланцюга, при довжині сегмента Куна  $a = 29,6 \text{ \AA}$  середньостатистична відстань між кінцями макромолекули рівна 0,148 мкм. Якщо ж макромолекула перебуває в конформації витягнутого ланцюга, то довжина макромолекули рівна 0,385 мкм. Таким чином, лінійні розміри макромолекул значно менші за відстань між частинками наповнювача, яка для розглянутих систем, при даній дисперсності ФГ складає  $2,14 \div 5,27$  мкм. Резонансні частоти коливань у випадку конформації витягнутого ланцюга складають  $1,957 \cdot 10^{10}$  Гц. Відповідні значення резонансних частот для сегмента Куна –  $2,546 \cdot 10^{12}$  Гц., а вільноз'єданого просторово-шарнірного ланцюга –  $5,092 \cdot 10^{10}$  Гц.

Якщо під дією зовнішньої періодичної сили будуть коливатися атомні групи макромолекул, розміри яких складають  $1,54 \text{ \AA}$ , а частота коливань лежить в межах  $2,155 \div 2,386 \cdot 10^{13}$  Гц, то відносна зміна динамічного модуля зсуву складає порядку  $0,07 \cdot 10^{-4}$ , тобто є дуже малою величиною. У випадку дії періодичної сили значно вищих амплітуд, коли в процес втягуються сегменти Куна величина  $\Delta\mu/\mu$  зростає. Максимальні зміни модуля зсуву спостерігаються при рухливості макромолекул, що знаходяться в конформації витягнутого ланцюга. В цьому випадку  $\Delta\mu/\mu$  складає порядку  $15 \div 17\%$ . Дефект модуля зсуву спостерігається завжди, незалежно від того, чи закріплений структурний елемент активним центром, чи ні. Це знаходить своє підтвердження при дослідженнях ПКМ у випадку низького рівня напруг, коли мають місце гістерезисні процеси, що обумовлюють дисипативні втрати, які лінійно зростають з ростом  $\sigma$ .

Вважаємо, що в аморфних полімерних системах існує два механізми теплопереносу: фононний та дифузійний. Аналіз поширення теплової енергії в аморфних лінійних полімерах показує, що теплопровідність визначається структурно-чутливими характеристиками і ангармонічними ефектами в системах.

У випадку ізотропної системи, коли  $v_l = v_t = v$ ;  $l = d$  і  $C_{v_l} = C_{v_t} = C_v$ , отримаємо:

$$\lambda \approx 0,38 \cdot C_v \cdot \rho \cdot l \cdot v. \quad (3)$$

Тобто, вираз (3) для визначення величини теплопровідності ізотропного тіла близький до співвідношення Дебая.

Проте, як свідчать результати експериментальних досліджень, значення швидкості поширення поздовжніх і поперечних фононів різні, що знаходить своє відображення в спектрі коливань структурних елементів макромолекул.

Якщо врахувати, що  $C_{v_l} = C_v$ , а  $C_{v_t} = \frac{\gamma_t}{\gamma_l} \cdot C_v$ , то співвідношення (3) набуває вигляду:

$$\lambda = C_v \cdot \rho \cdot \left( \frac{\pi}{12} \cdot v_l \cdot l + \frac{\gamma_t}{\gamma_l} \cdot \frac{v_t \cdot d}{8} \right). \quad (4)$$

Врахування співвідношень для кластерної моделі аморфного стану полімерів дозволяє виразити теплопровідність через фрактальні розмірності структуроутворень макромолекулярних систем:

$$\lambda = \frac{\pi}{12} \cdot C_v \cdot \rho \cdot v_l \cdot l + \frac{C_v \cdot \rho \cdot \gamma_t \cdot v_t \cdot d_0}{8} \left( \frac{3(d-1)}{d_f} - 2 \right) + \frac{2}{9} \rho \cdot C_v \cdot v_t \cdot l \cdot \frac{d_f}{3(d-1) - 2d_f} \quad (5)$$

Якщо виразити значення в співвідношенні (4) через сталі:

$$A = \frac{\pi}{12} C_v \cdot \rho \cdot v_l \cdot l; \quad B = \frac{\gamma_t \cdot v_t \cdot d_0}{8}; \quad C = \frac{2}{9} \rho \cdot C_v \cdot v_t \cdot l,$$

то отримаємо залежність теплопровідності від фрактальних розмірностей структуроутворень макромолекулярних систем:

$$\lambda = A + B \cdot \left( \frac{3(d-1)}{d_f} - 2 \right) + C \cdot \frac{d_f}{3(d-1) - 2d_f} \quad (6)$$

У випадку  $d=3$  отримаємо:

$$\lambda = A + B \cdot \left( \frac{6}{d_f} - 2 \right) + C \cdot \frac{d_f}{6 - 2d_f} \quad (7)$$

Враховуючи для ПВХ відповідні експериментальні значення теплофізичних та в'язкопружних характеристик отримаємо:

$$\lambda = 0,11 + 0,02 \cdot \left( \frac{6}{d_f} - 2 \right) + 0,09 \cdot \frac{d_f}{6 - 2d_f} \quad (8)$$

Аналіз отриманих результатів вказує на залежність процесів теплопереносу від топології структуроутворень полімерів. У полімерних системах здійснення перенесення тепла за ланцюгом головних валентностей ( $d=1$ , за контуром макромолекули) зумовлює значні значення теплопровідності (відсутність дисипацій енергії боковими групами). Зміна топології структуроутворень макромолекулярних систем ( $d=2-3$ ) призводить до зростання дисипації теплової енергії, а отже до зменшення теплопровідності [3].

#### Список використаних джерел

1. Модифицированный неорганический синтетический фосфогипс как наполнитель поливинилхлорида / Бордюк Н.А., Волошин О.М., Колупаев Б.С., Липатов Ю.С. // III Минский международный форум. Теплообмен-ММФ-96. т. VI. Теплообмен в реологических системах. – Минск, 1996. – С. 229-233.
2. Фрактально-перколяційні характеристики пластифікованого полівінілхлориду і полівінілбутиралу / Т.М. Шевчук, М.А. Бордюк, А.І.Ровенчук, Л.О.Саковець // Молодий вчений. – 2019. – №4.(76) – С. 264-270.
3. Процеси перенесення теплової енергії в гетерогенних системах на основі лінійних аморфних полімерів / Бордюк М.А., Волошин О.М., Колупаев Б.С., Липатов Ю.С. // Український фізичний журнал. – 1996. – Т. 41, № 4. – С. 438-444.

### ВПЛИВ ФОНОВОЇ СКЛАДОВОЇ ВНУТРІШНЬОГО ТЕРТЯ НА ДИФУЗІЙНІ ПРОЦЕСИ В ПВХ, НАПОВНЕНОМУ НАНОДИСПЕРСНИМ МЕТАЛОМ

*Світальська В.М., здобувачка вищої освіти*

*Колупаєв Б.С., доктор хімічних наук, професор*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Розглянуто температурний ( $298 \text{ K} \leq T \leq T_g + 10 \text{ K}$ , де  $T_g$  – температура склування) фон внутрішнього тертя і релаксацію адсорбованої води в наноструктурованих композитах, утворених на основі полівінілхлориду (ПВХ), як типового представника лінійних гнучколанцюгових полімерів, що містить в якості наповнювача нанодисперсний порошок міді (Cu) та ніхромю (NiCr), отриманий шляхом електричного вибуху провідника (ЕВП) і/або фізико-хімічним (ф/х) методом. При цьому, ПВХ-нанокомпозити являють собою багатофазну систему з мікро-, наномасштабними розмірами складових фаз (ПВХ в об'ємі, межовий шар полімеру, окисна плівка та частинки металу). ПВХ-системи отримані в  $T$ - $p$  режимі при  $T=393 \text{ K}$ ,  $p=8 \text{ МПа}$ . Встановлено, що, починаючи з критичного вмісту металу, ПВХ переходить в стан межового шару, а величина вільного об'єму, який призводить до розриву структури композиту, лежить в області 2-6%. Показано, що даний об'єм статистично розподіляється між структурними елементами, забезпечуючи їх рухливість в ізотермічних умовах під дією ультразвукових коливань. Зокрема, досліджено вплив ультразвукового (у/з) поля частотою  $\omega=0,4 \text{ МГц}$  на величину дисипації енергії та в'язкопружних модулів матеріалу при його поздовжній ( $E$ ), поперечній ( $\sigma$ ) та об'ємній ( $K$ ) деформації. Вміст ( $\varphi$ ) нанодисперсного металу змінювали в діапазоні  $0 \leq \varphi \leq 5,0 \text{ об.}\%$ .

При визначенні величини фонові складові внутрішнього тертя температурну область дослідження ПВХ-систем розділили на два інтервали. Зокрема, перший містить область  $\beta$ -релаксації ( $298 \text{ K} \leq T \leq 338 \text{ K}$ ); другий –  $\alpha$ -релаксації ( $338 \text{ K} \leq T \leq T_g + 10 \text{ K}$ ). Встановлено, що в ПВХ-композитах залежність фону внутрішнього тертя від зворотної температури в напівлогарифмічних координатах являє собою пряму лінію з наявністю в області  $\alpha$ -релаксації відхилення від лінійності. Це вказує на зміну топології наокомпозитів, меж розподілу фаз, кількість кінетичних елементів ПВХ і їх рухливість, а також дозволяє по величині нахилу прямої визначити середню енергію активації процесу [1, ст. 44].

В результаті змін  $T$ ,  $\varphi$ , типу нанодисперсного металу при дії у/з поля отримана інформація про ступінь  $\alpha$ -,  $\beta$ -релаксації процесу дисипації енергії і рівняння кривих розподілу релаксаційного спектра внутрішнього тертя виду [2, ст. 272]:

$$\text{tg } \delta = \frac{\beta}{\omega\tau + (\omega\tau)^{-1}}, \quad (1)$$

де  $\tau = \tau_0 \exp\left(\frac{W}{kT}\right)$ ;  $\tau_0$  – const;  $W$  – енергія активації,  $\beta$  – ступінь та  $\tau$  – час релаксації. При цьому,  $\alpha$ - та  $\beta$ -процес релаксації описується двома рівняннями (1) з умови, що для центра  $\text{max} \text{tg} \delta$  справедливе співвідношення  $\omega\tau = 1,0$ .

На основі акустичних даних показано, що зміна фонового внутрішнього тертя обумовлена збільшенням рухливості елементів структури ПВХ за рахунок зменшення величини енергії активації процесу енергетичного та ентропійного зв'язку атома Cl (ПВХ) з активними центрами поверхні нанодисперсного Cu (NiCr) завдяки донорно-акцепторній взаємодії. При подальшому зростанні температури перехід елемента структури ПВХ-систем в сусідню

потенціальну яму полегшується і він починає рухатись між ямами майже у фазі з прикладеним  $u/z$  полем [2, ст. 275]. На основі експериментальних даних висунуто припущення про те, що поки не відбувається руйнування зв'язків на межі поділу фаз полімер – активні центри поверхні нанодисперсного металу, можна очікувати насичення фонові складової внутрішнього тертя. Залишкове фонове внутрішнє тертя при  $T \leq T(\beta)$  відрізняється по величині від його температурної залежності на другому інтервалі  $T(\alpha)$ , що вказує на зростання, з підвищенням температури, ефективної довжини структурного елемента композиту та його кооперативної рухливості. Такі зміни менші у випадку систем ПВХ+Cu (ф/х) та ПВХ+NiCr<sub>ф.л.</sub>

Врахування топології ПВХ-гетеросистеми дозволило встановити взаємозв'язок між вологообмінними та релаксаційними процесами в композиті. Виявлено, що статика та кінетика вологообміну плівок ПВХ і композитів на його основі значно змінюється в умовах дії ультразвукового поля ( $u/z$ ) при різних температурах вологого повітря і концентрації наповнювача певного типу. При цьому динамічна в'язкість системи дорівнює:

$$\mu_2 = \frac{K\sigma}{\omega \operatorname{tg} \delta (K + \sigma)} \quad (2)$$

На основі розрахунків сили взаємодії молекул води з поверхнею ПВХ показано, що сорбція водяної пари супроводжується змінами вільного об'єму системи і величини фонові складової внутрішнього тертя. Відповідно, рух елементів структури ентропійного та енергетичного характеру викликає зменшення величини в'язкопружних модулів ( $K, \sigma$  – співвідношення (2)) і зміну дисипації енергії, яка проявляється у збільшенні внутрішнього тертя системи. Це має фундаментальне значення для з'ясування областей практичного використання композиту в області дії зовнішніх  $u/z$  та  $T$  полів.

#### Список використаних джерел

1. Френкель С.Я., Цыгельный И.М., Колупаев Б.С. Молекулярная кибернетика. – Львов: Світ, 1990. – 168 с.
2. Kolupaev B.V., Kolupaev B.S. Relationship between the thermal conductivity and viscoelastic properties of polyvinylchloride filled with nanodispersed metal // J. Eng. Phys. Thermophys. – 2019. – V. 92, №1. P. 271–279.

### ВИДОВИЙ СКЛАД РОДИНИ NYMPHALIDAE У МЕЖАХ РІВНЕНЬСЬКОГО РАЙОНУ

Фукс О. Ю., здобувач вищої освіти

Толочик І. Л., канд. біол. наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

У систематиці комах родина *Nymphalidae* займає невелике місце, однак її роль як таксономічної групи в екосистемі двояка: представники родини на одних фазах розвитку виступають шкідниками, а на інших – корисними запилювачами квіткових рослин. Ця роль відповідно і впливає на розвиток екосистеми в цілому. Актуальним на сьогодні є визначення критеріїв шкодочинності тих чи інших шкідливих видів на різних фазах розвитку, проте для цього необхідно знати сам видовий склад родини *Nymphalidae*.

Метою роботи було вивчення видового складу родини *Nymphalidae* у межах Рівненського району. Відповідно до мети були поставлені наступні завдання: визначити кількість видів родини *Nymphalidae* досліджуваної території; вказати поширені роди родини *Nymphalidae* у межах Рівненського району; визначити червонокнижні види.

Питання вивчення денних метеликів України, а в тому числі й родини *Nymphalidae*, розкрито у працях: Корнеліо М. П., Некрутенка Ю. П., Чиколовця В. В., Царика І. В., Канарського Ю. В. та інших [1, 2, 3, 4].

Серед представників родини *Nymphalidae* Рівненського району нараховується 8 родів: Переливниці (*Apatura*) (2 види), Стюжківки (*Limenitis*) (3 види), Будяківки (*Pyrameis*) (2 види), Ванеса (*Vanessa*) (6 видів), Щербатки (*Polygonia*) (1 вид), Рябокрилки (*Araschnia*) (1 вид), Шашечниці (*Melitaea*) (8 видів), Перламутрівки (*Argynnis*) (11 видів), (рис. 1).

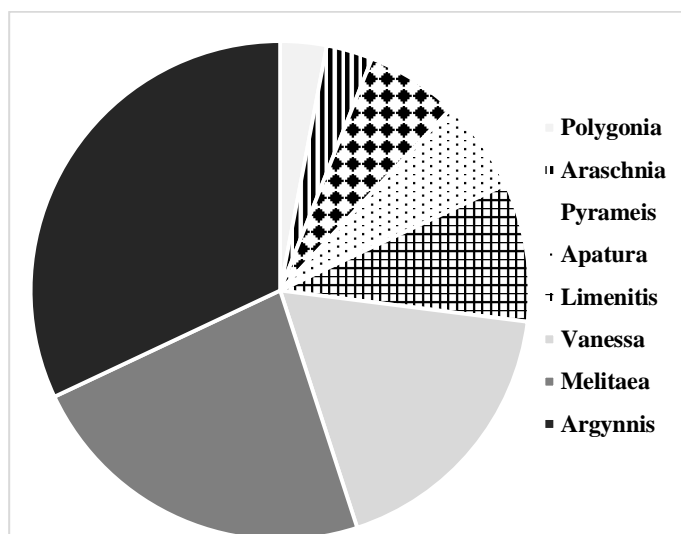


Рис. 1. Поширені роди родини *Nymphalidae* у межах Рівненського району, %

Родина *Nymphalidae* відноситься до булавовусих метеликів. Німфалід легко впізнати по сполученню двох стійких ознак: у них передні ноги позбавлені кігтиків, сильно вкорочені і покриті густими волосками у вигляді щіточок; у той же час на крилах ніколи не буває потовщена жодна жилка. Передні ноги не придатні до ходьби, підведені вгору, і часто можна бачити, що метелик чистить ними голову. Задні гомілки тільки з однією парою шпор. Основи вусиків без волосяних щетинок. Задні крила обгортають черевце. Крила часто зазублені або з кутиками.

Видовий склад родини *Nymphalidae* Рівненського району та представники Червоної книги України [5] наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Видовий склад родини *Nymphalidae* Рівненського району

Родина	Рід	Вид	Червона книга України
Німфаліди ( <i>Nymphalidae</i> )	Переливниці ( <i>Apatura</i> )	Переливниця велика ( <i>Apaturairis</i> )	+
		Переливниця мала ( <i>Apaturailia</i> )	-
	Стьожківки ( <i>Limenitis</i> )	Стьожківка камілла ( <i>Limenitis camilla</i> )	-
		Стьожківка тополева ( <i>Limenitis populi</i> )	+
		Чорнявка звичайна ( <i>Neptis lucilla</i> )	-
	Будяківки ( <i>Pyrameis</i> )	Будяківка адмірал ( <i>Pyrameis atalanta</i> )	-
		Сонцевик будяковий ( <i>Pyrameis cardui</i> )	-
	Ванеса ( <i>Vanessa</i> )	Павичево око денне ( <i>Inachisio</i> )	-
		Ванеса кропив'яна ( <i>Vanessa urticae</i> )	-
		Жалібниця ( <i>Vanessa antiopa</i> )	-
		Німфал L-біле ( <i>Nymphalis L-album</i> )	+
		Німфал чорно-жовтий ( <i>Nymphalis xanthomelas</i> )	-
	Щербатки ( <i>Polygonia</i> )	Німфал багатобарвний ( <i>Nymphalis polychloros</i> )	+
		Щербатка С-біле ( <i>Polygonia C-album</i> )	-
	Рябокрилки ( <i>Araschnia</i> )	Рябокрилка мінлива ( <i>Araschnia levana</i> )	-
	Шашечниці ( <i>Melitaea</i> )	Шашечниця велика ( <i>Melitaea maturna</i> )	-
		Шашечниця аврinia ( <i>Melitaea aurinia</i> )	-
		Шашечниця Цинксія ( <i>Melitaea cinxia</i> )	-
		Шашечниця феба ( <i>Melitaea phoebe</i> )	-
		Шашечниця червона ( <i>Melitaea didyma</i> )	-
		Шашечниця звичайна ( <i>Melitaea trivialis</i> )	-
		Шашечниця аталія ( <i>Melitaea athalia</i> )	-
		Шашечниця аврелія ( <i>Melitaea aurelia</i> )	-
	Перламутрівки ( <i>Argynnis</i> )	Перламутрівка селена ( <i>Argynnis selene</i> )	-
		Перламутрівка ефросіна ( <i>Argynnis euphrosyne</i> )	-
		Перламутрівка дія ( <i>Argynnis dia</i> )	-
		Перламутрівка малинна ( <i>Argynnis daphne</i> )	-
		Перламутрівка латонія ( <i>Argynnis lathonia</i> )	-
		Перламутрівка аглая ( <i>Argynnis aglaja</i> )	-
		Перламутрівка ніобея ( <i>Argynnis niobe</i> )	-
		Перламутрівка адиппа ( <i>Argynnis adippe</i> )	-
		Перламутрівка лаодіка ( <i>Argynnis laodice</i> )	-
Перламутрівка велика ( <i>Argynnis paphia</i> )		-	
Перламутрівка пандора ( <i>Argynnis pandora</i> )	-		

Крім типових пігментних забарвлень, у німфалід є і переливчасті забарвлення з наявністю оптичних лусочок. Особливий інтерес викликають пахучі лусочки або андроконії, які зустрічаються переважно у самців деяких видів метеликів. Це видозмінені лусочки чи волоски, що зв'язані з особливими залозами і виділяють пахучий секрет. Андроконії знаходяться на різних частинах тіла – ногах, крилах, черевці. Запах, який вони поширюють, слугує приманкою для самки, забезпечуючи таким чином зближення статей. Розташування різного кольору лусочок на крилах закономірне і утворює складні малюнки, характерні для кожного виду німфалід.

Всього у межах Рівненського району нараховується 8 родів та 34 види представників родини *Nymphalidae*, серед яких 4 видозанесені до Червоної книги України: *Apaturairis*, *Limenitis populi*, *Nymphalis L-album*, *Nymphalis polychloros*.

Дані дослідження мають краєзнавчий характер та у подальшому можуть бути використані для вивчення ентомофауни, а також денних метеликів у межах у Рівненської області.

### Список використаних джерел

1. Корнелио М. П. Атлас-определитель бабочек. Москва: Просвещение, 1986. 254 с.
2. Некрутенко Ю. П., Чиколовец В. В. Денні метелики України. Київ: Видавництво Раєвського, 2005. 232 с.
3. Царик І. В., Канарский Ю. В. Біоіндикаційна роль денних лускокрилих (*Lepidoptera: Papilionoidea*) у дослідженні трансформаційних процесів рослинного покриву заповідних територій. *Вісник Львівського університету*. Львів, 2002. Вип. 29. С. 85–92.
4. Царик І. В., Канарский Ю. В. Денні метелики – індикатори трансформаційних процесів ксерофітних біотопів. Львів: Наука, 2005. С. 96–102.
5. Червона книга України. Тваринний світ / за ред. І. А. Акімова. Київ: Глобалколсантинг, 2009. 600 с.

### ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ РЕЛАКСАЦІЙНИМИ І ТЕРМІЧНИМИ ВЛАСТИВОСТЯМИ ГЕТЕРОГЕННИХ СИСТЕМ, ОТРИМАНИХ НА ОСНОВІ ГНУЧКОЛАНЦЮГОВИХ ПОЛІМЕРІВ

*Чертков А.М., здобувач вищої освіти*

**Колупас Б.С., доктор хімічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет**

Розглядаючи картину ідей, на яких ґрунтується сучасна фізика полімерів, більшість авторів окремо розглядають питання, пов'язані з механічними характеристиками цих систем, не вказуючи на їх можливу кореляцію з теплофізичними властивостями [1, ст. 32]. Вперше Т.А. Конторова і В.П. Жузе [2, ст. 727] в своїх роботах показали, що існує кореляція між тепловими і механічними характеристиками кристалів. Стосовно полімерних систем – дане питання потребує відповідної уваги, адже такі проблеми завтрашнього дня як створення полімерних квазіодномірних металів, полімерних напівпровідників та надпровідників, генераторів, перетворювачів енергії та інше [3, ст. 183] вимагає прогнозування, технології, створення, експлуатацію нових матеріалів в умовах одночасної дії зовнішніх полів різної фізичної природи, що передбачає встановлення аналітичних співвідношень між процесами. Спільною базою для розв'язання даного питання слугує те, що механічні властивості ТТ визначаються квазіпружною складовою сили взаємодії між структурними елементами, а теплові – ангармонійною [4, ст. 12]. Ці фактори певним чином взаємопов'язані між собою у випадку низькомолекулярних кристалів [1, ст. 94]. Встановлено [4, ст. 47], що в аморфних полімерах, на відміну від простих рідин, зберігається внутрішньоланцюговий порядок, який породжує, в свою чергу, тенденцію до прояву ближнього порядку. Це відкриває можливість використання структурного підходу до опису властивостей полімерів як конденсованого стану речовини. В якості типового представника лінійних полімерів обрали полівінілхлорид (ПВХ) суспензійної полімеризації ММ  $1,4 \cdot 10^5$  типу АОКСР-67. Аналіз ІЧ спектра ПВХ показав, що оптичні коливання структурних елементів макромолекул, поглинання і випромінювання енергії вказує на наявність зв'язку між в'язко-пружними і тепловими властивостями матеріалу. Збурення системи у вигляді поширення та резонансного поглинання інфрачервоних хвиль обумовлено ангармонійними коливаннями структуроутворень, що призводить до виникнення стоячих хвиль. У випадку, коли поверхня плівки ПВХ, в результаті електричного вибуху провідника (ЕВП), покрита тонким шаром металу і його окису (Cu, Fe, W) спостерігається зміщення власних частот коливальних структуроутворень ( $\omega^2 = \beta_0/\mu_0$ , де  $\beta_0$  – силова стала,  $\mu_0$  – приведена маса [1, ст. 55]) в бік коротких хвиль, що вказує на наявність енергетичної та ентропійної взаємодії між елементами (поверхня металу – ПВХ) системи. Свідченням цього є зміна величини температурного коефіцієнта об'ємного розширення  $\delta_i$  ПВХ-композиту в залежності від типу та вмісту інгредієнта ( $\delta_i = k/r_0^3 E$  [2, ст. 727], де  $k$  – стала Больцмана;  $E$  – модуль пружності;  $r_0$  – лінійні розміри структуроутворення) при  $T = \text{const}$ . Встановлено, що в діапазоні  $278 K \leq T \leq 354 K$  величина  $\delta_i$  нелінійно зростає, а процес має релаксаційну природу, особливий прояв якої спостерігається в області  $\alpha$ -переходу (348-354) K.

Порівняння характеру змін залежності  $\delta_i = f(T)$  та  $C_p = \psi(T)$  при  $\varphi = \text{const}$  для ПВХ-систем показало, що між ними існує пропорційність, яка задовільно описується законом Грюнайзена [1, ст. 121] виду:

$$\delta_i = \text{const} \gamma C_p,$$

де  $\psi$  – коефіцієнт стисливості,  $\gamma$  – стала Грюнайзена,  $C_p$  – теплоємність. При  $278 K \leq T \leq 345 K$  середня теплова енергія структуроутворення співмірна з  $kT$  і величина  $\delta_i$  зростає пропорційно  $T$ . Експериментально встановлено, що  $\delta_i W_0 = \text{const}$ , де  $W_0$  – внутрішня енергія зв'язку елемента системи ( $E, K, \mu$  – в'язко-пружні модулі;  $V$  – об'єм;  $W_0 = (E, K, \mu) \cdot V$ ). Різниця  $\Delta \delta_i$  між температурним коефіцієнтом об'ємного розширення вихідного ПВХ, а також гетерогенної системи на його основі, зростає при підвищенні температури і залежить від вмісту наповнювача, вказуючи на порушення правила адитивності та збільшення кількості об'ємних дефектів.

Релаксаційна природа теплообміну, як і реакція композиту на дію зовнішнього динамічного поля ( $\omega = 0,4$  МГц), дала можливість, виходячи з моделі Максвелла-Френкеля [4, ст. 57], встановити аналітичний взаємозв'язок між комплексом властивостей матеріалу у вигляді

$$C_p = \frac{p \delta_i (1 + \omega^2 \tau \tau_1)}{\rho \omega^2 \tau \tau_1},$$

де  $p$  – тепловий тиск;  $\rho$  – густина;  $\tau$  і  $\tau_1$  – часи релаксації. При цьому  $p$  визначається через модуль об'ємного стиску/розтягу ( $K$ ) як  $p = K(1 + \nu)/3(1 - \nu)$ , де  $\nu$  – коефіцієнт Пуассона.

Знаючи температуру склування ( $T_g$ ), величину коефіцієнта вільного об'єму  $f$ , виходячи з моделі збуреного стану [4, ст. 40], визначали величину локального флуктуаційного об'єму  $V_f$  та енергію атомного збурення як:

$$V_f = \frac{3(1-2\nu)T_g}{fE}, \varepsilon = RT_g \ln \left( \frac{1}{f} \right).$$

Виявилось, що між  $V_f$ ,  $\varepsilon$ ,  $\delta_i$ ,  $W_0$  існує кореляційний зв'язок. Зміна питомої внутрішньої енергії композиту корелює з внутрішнім тертям та коефіцієнтом теплопровідності матеріалу. Обробка отриманих даних проведена статистичними методами.

Результати досліджень можна використовувати при прогнозуванні, отриманні, експлуатації гетерогенних систем в механічних та термічних полях.

#### Список використаних джерел

1. Тагер А.А. Физико-химия полимеров. – М.: Химия, 1983. – 544 с.
2. Жузе В.П., Конторова Т.А. О корреляции между твердостью и теплопроводностью неметаллических кристаллов // ЖТФ. – 1958. – Т. XXVIII, вып. 8. – С. 727.
3. Колупаев Б.С. Релаксационные и термические свойства наполненных полимерных систем. – Львов: Вища школа, Изд-во при Львов. ун-те, 1980. – 204 с.
4. Френкель С.Я., Цыгельный И.М., Колупаев Б.С. Молекулярная кибернетика. – Львов: Світ, 1990. – 168 с.

### СТРУКТУРА ПОЛІМЕРНИХ АУКСЕТИКІВ У ПЕРКОЛЯЦІЙНО-ФРАКТАЛЬНІЙ МОДЕЛІ

*Шевчук А. В., учень 10 класу НВК школи-ліцею № 19 м. Рівне*

*Бордюк М.А., канд. фіз.-мат. наук, доцент,  
Рівненська медична академія*

Введення в полімерну матрицю наповнювача призводить до зміни не тільки процесів структуроутворення, але й фізико-хімічних властивостей утворених гетерогенних систем. При аналізі процесів синтезу макромолекул і формування структури квазірівноважного стану полімерних систем, флуктуаційного вільного об'єму, макромолекулярних каркасів, параметрів порядку в дисипативних структурах, механічних та теплофізичних властивостей використовується моделювання в рамках фрактального формалізму. Структурна організація аморфних полімерів та її моделювання дозволяє розглядати їх як перколяційні кластери. Введення в такі полімери наповнювачів призводить до зміни міжмолекулярної взаємодії на їх межі. Наповнену систему можна розглядати як трьохкомпонентну: полімерна матриця (незмінні властивості)–міжфазний шар–наповнювач.

Питання створення ауксетиків, вивчення їх властивостей, моделювання їх структуроутворень розглядаються в значній кількості робіт. Значна увага звертається і на полімерні системи з від'ємним коефіцієнтом Пуассона. Моделюються макромолекулярні системи в яких, при дії зовнішнього силового поля, надмолекулярні утворення та структурні елементи макромолекул дають деформаційний відгук, що зумовлює від'ємний коефіцієнт Пуассона. Отримання та використання полімерних ауксетиків на основі нано-, мікро-, мезо- і макроскопічних підходів має наукове та прикладне значення.

Так як полімерні системи є термодинамічно нерівноважними структурами і їх структурування відбувається в процесі нерівноважних процесів, то для їх досліджень використовують фрактальний аналіз і принципи синергетики.

Досліджували наповнений термопластичний поліуретан (ТПУ) з критичним вмістом наповнювача (для систем ТПУ+Fe складав 52 %, ТПУ+W – 48%, ТПУ+Mo – 43%). За результатами акустичних досліджень для ТПУ-систем визначався коефіцієнт Пуассона, який є від'ємним.

При критичному вмісті наповнювачів ТПУ-системи мали від'ємний коефіцієнт Пуассона (таблиця). Моделювання процесів поширення ультразвукових хвиль у таких системах як деформаційних ефектів, що розповсюджуються у вигляді еліпсоїдів обертання, дало можливість визначити теоретичні значення коефіцієнта Пуассона за швидкостями  $v_l$ ,  $v_t$  та відповідними характеристичними частотами Дебая.

**Таблиця. Коефіцієнт Пуассона, фрактальні розмірності, параметр Грюнайзена ТПУ-систем**

Полімерна система	1)		f	L		$\gamma_L$ (d=1)	A
	1)	2)		d=3)	d=2)		
ТПУ + 48об.% W	0,397	0,423	,206	,336	,759	-2,927	,283
ТПУ + 43об.% Mo	0,365	0,402	,270	,367	,870	-2,352	,308
ТПУ + 52об.% Fe	0,236	0,251	,528	,519	,619	-1,447	,423

ТПУ-системи, на основі синергетичного підходу, можна розглядати як проміжні структуроутворення між повністю впорядкованими та хаотичними. Такий підхід до структури ТПУ-систем дає можливість розглядати їх як фрактальні і використовувати фрактальні підходи до аналізу наноутворень та надмолекулярної організації в них, а також властивостей.

Для моделювання полімерних систем використаємо підсистемний підхід. «Виділеною» підсистемою є макромолекула. Подамо «макромолекулу», як ланцюжок точкових мас двох сортів А і В. Для аморфних полімерів вважається, що при їх утворенні з розплаву в початковий момент народжується кластер-зародок. Він складається з щільно упакованих впорядкованих сегментів різних макромолекул. В розплаві аморфних полімерів у початковий момент зародок може досягати критичних розмірів. При зниженні температури розміри зародка можуть зменшуватися. Але чим нижча температура (ближча до температури склування  $T_c$ ) тим ймовірність руйнування зародка стає меншою і при  $T_c$  в блочному полімері зародки-кластери стають фіксованими. В такому стані утворюється своєрідна сітка кластерів, які зв'язані між собою. Утворення сітки знижує можливість перебудови системи кластерів. Отже, в області кластерів структурна організація є впорядкованою і її уявляють у вигляді колінеарно розміщених ділянок різних макромолекул, а міжкластерна область – це хаотичне розміщення сегментів макромолекул. Причому одна і та ж макромолекула може входити одночасно і до складу кластера і до міжкластерної області. Кластерна модель дає змогу оцінити лінійні розміри «дірки». За оцінками ці розміри становлять 3-10Å, що за

порядком величини відповідає вимушеній еластичній деформації. Так як аморфні полімери є неоднорідними, то їх відносять до природних фракталів, які володіють статистичною подібністю у вузькому інтервалі просторових масштабів. Для опису поведінки таких об'єктів використовують методи фрактальної геометрії.

Для таких систем, згідно синергетичного підходу, розраховували фрактальну розмірність структуроутворень:

$$d_f = (d-1)(1+\nu).$$

де  $d$  – евклідова розмірність простору,  $\nu$  – коефіцієнт Пуассона.

Значення фрактальних розмірностей ТПУ-систем (таблиця) вказують на те, що структуроутворення в них мають лінійний характер, в яких виявляються площинні ефекти. На макрорівні такі системи можна моделювати як лінійні регулярні структури – квазіоднорічні ґратки. Вузли таких ґраток складають частинки наповнювача, які з'єднані ланцюгами полімерів, що перебувають у витягнутій або складчастій конформації. Оскільки,  $d_f > 1$ , то в такому одномірному надкristалі присутня міжмолекулярна взаємодія між ґратками за рахунок структурних елементів макромолекул ТПУ. Результати розрахунків  $d_f$  свідчать, що для системи ТПУ+Fe в більшій мірі виявляються площинні ефекти.

Встановлення взаємозв'язку між  $d_f$  і  $\nu$  дає змогу виразити решітковий параметр Грюнаїзена як:

$$\gamma_L = \frac{d_f}{2(d-d_f)}.$$

На основі цього співвідношення визначали решітковий параметр Грюнаїзена для об'ємних ефектів (об'ємних взаємодій  $d=3$ ), площинних ( $d=2$ ) та лінійних ( $d=1$ ). Як свідчать результати розрахунків (таблиця) при реалізації об'ємних взаємодій між структурними елементами макромолекул (атомними групами, мономерними ланками) ангармонічні ефекти найбільше виявляються в системі ТПУ+Fe. Такий же характер анагармонізму фіксується за виявлення площинних взаємодій. Лінійні ефекти в ТПУ-системах характеризуються від'ємними параметрами Грюнаїзена. Такі значення  $\gamma_L$  свідчать про нестійкість квазіоднорічної ґратки до деформацій зсуву, розмиванням кластерного порядку, зміні ближнього порядку між структурними елементами макромолекул та виявом мембранного ефекту. Зміни в структуроутвореннях на лінійному рівні в досліджених макромолекулярних системах призводять до вирівнювання швидкостей поширення поздовжніх та поперечних ультразвукових хвиль ( $v_l = v_t$ ).

Виникаючий ангармонізм між структурними елементами макромолекул в ТПУ-системах при поширенні ультразвукових хвиль оцінювали на основі акустичного параметра Грюнаїзена:

$$\gamma_A = \frac{3(1+\nu)}{2(2-3\nu)}.$$

Розрахунки  $\gamma_A$  свідчать, що його значення близькі до  $\gamma_L$  у випадку  $d=3$ .

У рамках моделі наповненого полімеру та фрактального підходу (межовий шар у наповнених полімерах розглядається як наслідок взаємодії двох фракталів – полімерної матриці та поверхні наповнювача) визначали геометричні розміри межового шару ( $l_{m,ш}$ ).

В рамках моделі перколяційного кластера (кластерної моделі аморфного полімеру) розглядали різні рівні структурної організації полімерних ауксетиків. Сукупність впорядкованих областей в полімерній матриці (кластерів) складає каркас перколяційного кластера (сітка фізичний зачеплень) і характеризує першу підмножину з критичним індексом перколяції  $\beta$ . Області безладу (розпушена матриця) полімеру - друга підмножина з критичним індексом перколяції  $\nu_0$ . Перколяційні індекси  $\gamma$ ,  $t$  характеризують частки наповнювача, його нескінченні гілки і каркас занурений в полімер. Для визначення критичних індексів перколяції використовували співвідношення:

$$\beta = \frac{1}{d_f}; \quad \nu_0 = \frac{2}{d_f}; \quad \gamma = \frac{3}{d_f}; \quad t = \frac{4}{d_f}.$$

Перколяційний нескінченний кластер полімерних ауксетиків характеризувати термодинамічними критичними показниками:

$$\alpha = 2 - 2\beta - \gamma; \quad S = \frac{t}{\nu_0} + d - 2; \quad \theta = \frac{t - \beta}{\gamma}.$$

Характеристика  $S$  властивостей перколяційного кластера в самоподобном режимі, яка описує швидкість зростання опору фрактала зі збільшенням його просторового масштабу зростає від значень  $S=2$  (при  $d=2$ ) до значень  $S=3$  (при  $d=3$ ). Величина аномальної дифузії, яка дозволяє враховувати вплив масштабу на коефіцієнт дифузії для розглянутих ТПУ-систем не змінюється і становить 1,5.

Значення фрактальних розмірностей, критичних індексів перколяції для полімерних ауксетиків істотно відрізняється від відповідних характеристик наповнених полімерів з  $\nu > 0$ .

Пружні властивості (модуль пружності Юнга) полімерних композитів головним чином залежать від характеру жорсткості структурного каркасу, утвореного частками наповнювачів (W, Fe, Mo, Cu), тобто в першому наближенні можуть бути охарактеризовані термодинамічним індексом  $t$ . Зі збільшенням ступеня наповнення в полімерних ауксетиках формується більш щільний каркас нескінченного перколяційного кластера для системи ТПУ-50об.% Cu. Модуль пружності Юнга в розроблених полімерних ауксетиках при цьому зростає.

Механічні властивості полімерних ауксетиків (головним чином, руйнівна напруга при статичному вигині  $\sigma_u$ ) практично не залежать від загальної кількості структурних елементів нескінченного перколяційного кластера, що утворюють як жорсткий каркас, так і вільно звисають у центрі, по боках каркаса і перетинають утворюючи поверхню руйнування. При цьому враховується термодинамічний індекс  $\nu_0$ , що відповідає за всі елементи, що входять в структуру кластера. Проведений перколяційно-фрактальний аналіз процесів структуроутворення в ТПУ-системах дає можливість моделювати деформаційні явища при поширенні механічних хвиль.



Для пояснення отриманих результатів використаємо універсальну математичну модель поведінки ауксетиків. Модель ілюструє, що відбувається, коли ауксетик розтягується. Вона базується на одному композитному типі ауксетиків, структура яких є масивом пов'язаних прямокутників і квадратів. Згідно цієї моделі, в вершинах прямокутників закріплені частинки наповнювача, які зв'язані межовими шарами плівкової структури. Модель показує, що при розтягуванні матеріалу, прямокутники - названі жорсткими, ротаційними субодинамиціями – обертаються відносно один одного, зменшуючи щільність матеріалу, але збільшуючи його товщину. Така модель є найбільш придатливою для пояснення поведінки ауксетиків при динамічних навантаженнях.

ТПУ-системи з від'ємним коефіцієнтом Пуассона можна моделювати як квазіоднорічний кристал між частинками якого знаходиться межовий шар. У такій моделі зв'язок між частинками наповнювача здійснюється за рахунок фрактальних структуроутворень полімеру з почерговим розміщенням областей порядку і безпорядку.

## МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

*Ялс А. В., здобувач вищої освіти*

**Крайчук О.В., кандидат фізико-математичних наук, доцент, професор кафедри математики з методикою викладання**

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Здійснення переходу до компетентнісної моделі навчання у контексті шкільної математичної освіти, перш за все, передбачає: принципово нове цілепокладання у педагогічному процесі; оновлення структури та змісту навчання математики; визначення та оцінювання результатів навчання через ключові та математичну компетентності учня (на відміну від традиційних знань, умінь та навичок). Мета державної політики щодо розвитку освіти, як зазначається в Доктрині освіти в Україні у ХХІ столітті, полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України. Від сучасного випускника вимагається якість знань та здібності, які дозволяють знаходити розв'язання в незапланованих, нештатних ситуаціях. Пріоритетним напрямом реформування освіти є досягнення якісно нового рівня у вивченні базового навчального предмета – математики. Математичні знання і вміння розглядаються не як самоціль, а як засіб розвитку особистості школяра, забезпечення його особистої грамотності, як здатність розуміти роль математики у світі, в якому він живе, висловлювати обґрунтовані математичні судження і використовувати математичні знання для задоволення пізнавальних і практичних потреб.

Важливим засобом навчання геометрії є розв'язування геометричних задач. Геометричні задачі виконують ряд функцій освітнього, виховного, розвивального характеру. Особливої уваги потребує навчання розв'язуванню геометричних задач в 7–9 класах, оскільки від цього залежить не тільки засвоєння учнями геометрії на даному етапі, але і результативність їх навчальної і трудової діяльності в старших класах, після закінчення школи [3].

Однак аналіз практики навчання розв'язування геометричних задач, не дивлячись на удосконалення форм і методів роботи вчителів, виявляє у вміннях учнів істотні прогалини, які свідчать про те, що традиційна форма навчання розв'язувати геометричні задачі не є досить ефективною. Результати навчання учнів, рівень активності їхньої навчально-пізнавальної діяльності і самостійності, творчих здібностей в значній мірі не відповідають запитам суспільства [1]. Таким чином, важливість теоретичного і практичного розв'язання проблеми навчання розв'язуванню планіметричних задач у основній школі, її недостатня вивченість, велике значення для покращення геометричної підготовки учнів середньої школи. Метою сучасної освіти повинно стати не прагнення сформувати слухняного виконавця, який володіє, можливо, й невеликим об'ємом знань, умінь і навичок, а виховання вільної, конкурентоспроможної особистості, яка вміє критично мислити, розв'язувати життєві проблеми, презентувати себе на ринку праці.

При вивченні планіметрії відбувається систематизація відомостей про основні фігури на площині та їх властивості, про геометричні величини, які характеризують плоскі фігури. Учні вчать виконувати відповідні обчислення, знайомляться з використанням аналітичних методів (елементи тригонометрії і алгебри, вектори і координати) до розв'язування геометричних задач. Аналіз стану навчання математики, зокрема геометрії, у загальноосвітній школі показує, що результати навчання учнів, рівень активності їхньої навчально-пізнавальної діяльності і самостійності, творчих здібностей у значній мірі не відповідають запитам суспільства.

До кінця цю проблему не розв'язано, що негативно відбивається на розумовому розвитку учнів в процесі навчання. Внаслідок аналізу бесід з учнями, вчителями, спостережень за навчальним процесом на уроках, поведінкою учнів у навчальному процесі ми дійшли висновку, що для активізації навчально-пізнавальної діяльності, надання їй дослідницького, творчого спрямування, розвитку мислення учнів, розкриття творчого потенціалу учнів і вчителів, інтенсифікації навчального процесу недостатньо використовувати у навчальному процесі лише традиційні форми і засоби навчання.

Ретроспективний аналіз змісту шкільних програм з математики дозволяє стверджувати, що саме в частині навчання геометрії відбуваються більш помітні зміни, у порівнянні з вивченням алгебри, і в змісті навчального матеріалу, і в послідовності його вивчення, і в завданнях навчання. Це свідчить про пошук шляхів підвищення ефективності навчання геометрії в школі. Нині створюються навчальні програми з математики, які при всьому різноманітті освітніх цілей вирішують три основні завдання навчання геометрії: подолання існуючого розриву між вивченням плоских і просторових фігур; створення в учнів гнучких просторових образів; поєднання інваріантного і варіативного навчального матеріалу, що дозволяє враховувати пізнавальний профіль учня, його індивідуальну вибірковість [2].

Геометрія є потужним засобом розвитку особистості в досить широкому діапазоні, оскільки створює умови для творчого розвитку особистості, незалежності суджень і поведінки, які вельми привабливі із загальнолюдських позицій. Однак це можливо тоді, коли серед цілей навчання геометрії - логічний розвиток учнів, розвиток їх інтуїції, формування прийомів дослідження нестандартних ситуацій тощо.

### Список використаних джерел

1. Восвода А. Л. Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики засобами розвитку пізнавальної активності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Аїна Леонідівна Восвода. – Вінниця, – 2009. – 241с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід і українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. / Під заг. Ред.. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Слєпкань З. І. Методика навчання математики: Підруч. для студентів матем. спеціальностей пед. вузів / З.І.Слєпкань. – К.: Зодіак-ЕКО, 2000. –512 с.

## Молодий IT-спеціаліст

### ПОТЕНЦІАЛ СИНТЕЗУ ВІРТУАЛІЗАЦІЇ ТА КРИПТОГРАФІЇ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ КІБЕРБЕЗПЕКИ ПІДПРИЄМСТВА

*Луцюк Олександр Петрович, завідувач сектору комп'ютерно-технічних та телекомунікаційних досліджень Рівненський науково-дослідний експертно-криміналістичний центр Міністерства внутрішніх справ України*

Рівень охоплення IT невинно прискорює темпи свого розповсюдження у всіх сферах людської діяльності, що дозволяє оптимізувати й пришвидшити виконання завдань різного рівня та змісту. Водночас така діджиталізація зумовлює розповсюдження злочинності у сфері інформаційної та мережевої безпеки, зумовлюючи низку ризиків у роботі підприємств. Кібербезпека – це стан захищеності життєво важливих інтересів людини і громадянина, суспільства та держави в кіберпросторі, що досягається комплексним застосуванням сукупності правових, організаційних, інформаційних заходів [1]. Кібербезпека в умовах масової інформатизації усіх сфер людської діяльності стає чи не найважливішим компонентом забезпечення комплексної безпеки держави, підприємства, людини, а тому пошук шляхів підвищення рівня кіберзахисту є пріоритетним напрямом досліджень у сфері IT.

Метою дослідження є пошук шляхів підвищення кібербезпеки підприємств.

Основним каналом проникнення та завдання шкоди інформаційним потужностям підприємства є мережеві ресурси, які дозволяють отримати доступ до апаратних ресурсів. Очевидно, що за таких умов доцільно здійснювати захист апаратних ресурсів шляхом обмеження доступу, одним із методів такого обмеження є віртуалізація. Віртуалізація – надання набору обчислювальних ресурсів або їх логічного об'єднання, абстрагованих від апаратної реалізації, і забезпечує при цьому логічну ізоляцію обчислювальних процесів, що виконані на одному фізичному ресурсі (хості) [2].

Віртуалізація апаратних ресурсів підприємства дозволяє отримати низку переваг, а саме:

- віртуалізація сховищ і додатків;
- можливість створення декількох захищених серверів на одному ПК;
- віртуалізація робочих місць;
- створення віртуальних комп'ютерних мереж.

Варто відмітити, що віртуалізація буває двох типів апаратна (зміна процесорної архітектури ПК) та програмна (зміна типу передачі даних або їхньої інтерпретації). Ми вважаємо, що з метою підвищення рівня кіберзахисту підприємства доцільно використовувати комбінований тип віртуалізації, оскільки це дозволяє збільшити кількість рівнів захисту і як наслідок мінімізувати ризик несанкціонованого проникнення.

До основних заходів програмно-апаратної віртуалізації ми пропонуємо застосовувати наступні:

- віртуалізація мережі - це повне відтворення фізичної мережі як програмним так і апаратним методом;
- віртуалізація робочих станцій (VDI) – зберігання та захист службових даних працівників у автоматичному захищеному режимі;
- віртуалізація баз даних – зберігання даних із різними протоколами захисту та обов'язковою ініціалізацією.

Варто розуміти, що кіберзлочинність розвивається із відповідними темпами до рівня розвитку IT-сектору вцілому, тому віртуалізація як єдина «панацея» інформаційного захисту підприємств в деякій мірі втрачає свою ефективність, тому доцільним є комбінування інших інноваційних технологій забезпечення кіберзахисту. Одним із таких шляхів є впровадження криптографічних систем у діяльність підприємств. Криптографічна система – це набір апаратних і програмних засобів, інструкцій і правил, за допомогою яких, використовуючи криптографічні перетворення з можливістю зашифрувати повідомлення та розшифрувати криптограми різними способами, один з яких вибирається за допомогою секретного ключа [3].

Ми вважаємо, що криптографія та віртуалізація повинні виступати як адитивні технології, які сприяли б підвищенню інформаційної безпеки підприємства. Використання криптографічних систем дозволяє:

- забезпечити конфіденційність інформації шляхом зміни ключа кодування;
- гарантувати цілісність інформації й унеможливити її пошкодження кіберзлочинцями;
- створити умови для безпечного доступу до службової інформації.

З метою захисту інформації доцільно використовувати симетричне й асиметричне шифрування, хешування та послуговуватися цифровим підписом працівників підприємства.

На нашу думку потенціал забезпечення кібербезпеки підприємства шляхом поєднання технологій віртуалізації та криптографії полягає у наступному:

- контроль над віртуальними операційними системами та серверами;
- шифрування даних службового використання на різних рівнях;

- створення захищених комп'ютерних мереж;
- збільшення кількості рівнів захисту;
- мінімізація ризиків втрати даних та несанкціонованого доступу в ІТ-інфраструктуру підприємства.

Резюмуючи вище описане ми можемо задекларувати, що кіберзахист, в умовах сьогодення, є ключовим аспектом забезпечення стабільності підприємства, що у свою чергу зумовлює потребу у пошуках нових методів його забезпечення. Віртуалізація та криптографія є досить відмінними за своїм змістом технологіями, однак їх синтез дозволяє підвищити кіберзахист підприємства. Водночас наше дослідження не вичерпує у повній мірі розкриття потенціалу використання технологій віртуалізації та криптографії у галузі інформаційної безпеки, а лише окреслює основні напрямки подальших більш ґрунтовних досліджень. Перспектива наших подальших наукових розвідок полягає у вивченні і розробці систем віртуально-криптографічного захисту комп'ютерних мереж підприємств.

#### Список використаних джерел

1. Стратегія кібербезпеки України від 15.03.2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/96/2016>
2. Куриленко І.Е., Еремеев А.П. Модернизация образовательного процесса с помощью современных сетевых технологий и виртуализации ресурсов // Труды международной научно-методической конференции Информатизация инженерного образования - ИНФОРИНО-2012 (Москва, 10-11 апреля 2012 г.) – М.: Издательский дом МЭИ, 2012. - С.43-46.
3. Алфьоров А. П. Основы криптографии: навч. посіб. / А. П. Алфьоров, А. Ю. Зубов, А. С. Кузьмін, А. В. Черьомушкін – М.: 2005. – 480 с.

### НАСЛІДКИ ТРИВАЛОГО ПЕРЕБУВАННЯ ЗА КОМП'ЮТЕРОМ

*Олесь А. І., здобувач вищої освіти,*

*Глінчук Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Комп'ютер – це результат технологічного прогресу людства, який міцно закріпився у багатьох професійних сферах та щоденному використанні. На сьогодні сучасна людина жодного дня не обходиться без цієї техніки. Комп'ютери неабияк полегшують наше повсякденне життя, починаючи зі здійснення розрахунків, і, закінчуючи управлінням своїх будинків.

Але, незважаючи на безумовну користь, комп'ютери завдають чимало шкоди нашому здоров'ю, особливо, якщо зловживати їхнім використанням [1]. Шкідливий вплив персональних комп'ютерів на здоров'я людини доведено неодноразово. Наприклад, банальне і для всіх відоме погіршення зору, порушення опорно-рухового апарату і набагато непомітніші, але не менш важливі розлади репродуктивної, імунної та ендокринної систем.

Проте найбільш згубно комп'ютери впливають на стан психологічної сфери – найтоншої ланки організму. Це знаходить відповідний негативний вияв у настрої, емоціях, поведінці та, зрештою, вчинках.

Часто можна спостерігати, що людина, яка працює за комп'ютером упродовж тривалого часу, може змінювати свою поведінку, звички, ставлення до всього, що оточує. В результаті цього розвиваються різноманітні розлади. І навіть після виведення людини з такого довготривалого «комп'ютерного трансу» залишаються незворотні зміни особистості.

Дана проблема є особливо актуальною стосовно підростаючого покоління. Безвідповідальні батьки замість того, щоб бавитись з дитиною, розвивати та виховувати її, з самого малку підсовують їй до рук телефона чи комп'ютера, що швидко починає формувати залежність від гаджетів. Ще більш помітним це стає в підлітковому віці.

Першими, найбільш типовими ознаками порушень через надмірне користування комп'ютером стають відчуття загальної слабкості, втоми, порушення сну, апетиту, постійне виснаження. Далі розвиваються порушення, що вражають людський «біологічний годинник» – епіфіз, бо він активується переважно в темну пору доби, коли організм повинен відпочивати [3].

Але саме в пізню пору доби багато людей активні і проводять час за комп'ютером замість здорового сну. Це порушує вироблення епіфізом мелатоніну, що регулює синтез статевих гормонів.

Водночас це призводить до прогресуючого зниження працездатності у світлу пору доби. Зрозуміло, що так довго тривати не може. З часом у будь-якої людини вичерпується енергетичний ресурс і починаються серйозні, незворотні порушення, у тому числі й психологічної сфери. У гіршому випадку це навіть може призвести до необхідності перебування у психіатричному диспансері [2].

Людський організм – це чітко збалансована система, яка потребує постійного догляду і бережливого ставлення. Порушення функціонування однієї зі складових може призвести до втрати здоров'я загалом – як фізіологічного, так і психологічного. Тому найперше, що повинен знати і пам'ятати користувач комп'ютера – це часові норми перебування за ним.

#### Список використаних джерел

1. Геврик Є.О. Охорона праці / Є.О. Геврик. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2003. – 280 с.
2. Історія інформаційно-психологічного протистояння : підручник / [Я.М. Жарков та ін.] ; за заг. ред. Є.Д. Скулиша. – К.: Наук.-вид. відділ НА СБ України, 2012. – 212 с.
3. Пільганчук В. Профілактика захворювань користувачів комп'ютерів / Василь Пільганчук. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 40 с.

## РОЗРОБКА ЕКСПЕРТНОЇ СИСТЕМИ ДЛЯ БАНКІВСЬКИХ РІШЕНЬ ПО КРЕДИТУ

*Тарасов С.А. здобувач вищої освіти*

*Горбач Т.В. кандидат технічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій.*

*Харківський Навчально-Науковий Інститут Державного Вищого Навчального Закладу «Університет Банківської Справи»*

Проблема оцінки кредитного ризику є дуже складною і важливою проблемою фінансового аналізу. Нещодавно дослідники виявили, що експертні системи дуже добре справляються з цією складною і неструктурованою проблемою порівняно з більш традиційними статистичними підходами. Експертні системи з поясненнями для прийняття рішень можуть досягти високої точності прогнозування; міркування щодо того, як вони приймають свої рішення, є недоступними. Розроблена експертна система оцінювання та підтримки кредитних рішень у банківському секторі використовує ваги кредитного рейтингу для кожного фактора, що впливає на рішення кредиту. Створений інструмент допомагає особі прийняти правильне рішення зі знайомим та простим у користуванні інтерфейсом. Для здобуття знань про системи кредитних оцінок у банківській діяльності застосовано два основні методи, ефективності та коректності, вони є прямими та непрямими методами. Знання були перевірені та оцінені з іншими старшими експертами, а потім були зроблені деякі модифікації та вдосконалення для досягнення остаточної системи.

Одним з головних компонентів системи є база знань, без якісної бази знань досягнути найкращих результатів є проблематично. Для набуття знань було застосовано два основні методи, прямий та непрямий. А саме було проаналізовано документи пов'язані з банківською діяльністю. Цей процес доповнювався взаємодією з експертом для доповнення та підтвердження інформації. Знання включали до себе математичні та статистичні дання для кореляційного аналізу, аналізу трендів, перевірки гіпотез та передбачуваного аналізу. Так як рішення залежать від того який є кредитний рейтинг та обставини в банку в цілому, було виділено шість критеріїв для його розрахунку: техніко-економічне обґрунтування, аналіз клієнтів, аналіз загальних обставин, фінансовий аналіз, аналіз кредитної оцінки та забезпечення. Знання що отримані є валідовані та верифіковані експертами прикладної області.

Для отримання доменної онтології підготовлено два редактори: редактор концепцій та редактор відносин. Перший використовується для декларування концепцій доменів, їх властивостей та аспектів цих властивостей. Редактор відносин використовується для декларації понять в якості вхідних даних та полегшує визначення відносин між поняттям та відносин між властивостями. Використовується п'ять різних представлень відносин: правила, таблиці, математичні формули, обмеження та об'єктні ієрархії. Кожне з представлень має власну внутрішню структуру. Яка підходить для різних видів відносин в області. Вибір відповідного подання конкретної області залежить від інженера знань відповідно за деякими критеріями, які характеризують кожне представлення. Слід зазначити, що використовувана архітектура не обмежується вищезазначеними уявленнями про знання, інженер знань може додавати нові уявлення знань і механізми виведення, які працюють на них. База знань для оцінювання та підтримки кредитних рішень як інструмент банківського сектору складається з п'яти основних компонентів, а саме: економічне обґрунтування доцільності, дослідження фінансової доцільності, дослідження технічної обґрунтованості, дослідження доцільності маркетингу та застави. Для кредитних рейтингів було обрано використання сто бальної шкали загальної ваги частин, які діляться між п'ятьма компонентами за замовчуванням. Було використано для кожного компонента наступну суму балів: Дослідження економічної доцільності – п'ятнадцять балів. Дослідження фінансової доцільності - тридцять балів. Обґрунтування технічної доцільності - двадцять балів. Дослідження маркетингової доцільності - двадцять балів. Застави мають п'ятнадцять. У цих п'яти компонентах є деякі критичні фактори, які можуть вплинути на процес прийняття рішень у всіх частинах системи, проект буде відхилено, як тільки це відбудеться. Є багато важливих факторів, що впливають на рішення для надання рекомендацій по наданню кредиту. Система рекомендує або зменшити його, або переглянути заявку про надання кредиту або відхилив заявку на кредит, якщо вона не відповідала критеріям оцінки. Таким чином використовуються різні підходи для досягнення одного і того ж результату.

Компонент який виступає інтерфейсом для взаємодії з користувачем експертної системи має в своєму арсеналі одну з головних функцій, так званий запит «Як?». Цей запит представляє користувачу пояснення що використовує тип відстеження ліній міркування, за яким користувач може простежити за тим, як система дійшла такого висновку. Для досягнення цього висновку модуль збирає всі правила що містить в собі висновок. Наступним кроком система порівнює положення що містяться в кожному правилі, з результатами отриманими в раках системи.

Система підтримує рішення банку, розраховуючи різні рівняння у фінансовому аналізі, допомагає вимірювати кількісні дані, а потім допомагає оцінювати процес прийняття кредитних рішень. Система надає пояснення висновку, до якого вона дійшла, даючи користувачеві розгорнуту відповідь. Одним з важливих питань використання системи є те, що вона скорочує час на оцінку кредиту, оскільки вона надає користувачеві необхідну інформацію для кожного випадку, тоді користувач може зосередитись лише на тій необхідній інформації, яка подаватиме логічну систему, що знизить ризик виникнення боргів, також система дає висновок, навіть якщо деякі дані пропущені.

## ВПЛИВ МОНІТОРУ НА ЗДОРОВ'Я КОРИСТУВАЧА КОМП'ЮТЕРА

*Чорнокрилюк С.С., здобувач вищої освіти*

*Глінчук Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Як відомо, людський організм є складною структурою, в якій лише за умови ідеальної взаємодії всіх органів і систем можна досягнути максимальної продуктивності і синергії. Проте є безліч чинників, які так чи інакше впливають або взаємодіють з організмом, і не завжди ці маніпуляції проходять без наслідків, які, на жаль, здебільшого, мають негативний вплив

Нині ми не уявляємо свого життя без ранкового перегляду новин, обіднього відпочинку без улюбленої телепередачі чи свіжого відео з каналу, на який підписані і, звичайно, захоплюючого вечора за улюбленою комп'ютерною грою. Всі ці моменти дозволя і відпочинку поєднує одне – прилад, з яким ми взаємодіємо: комп'ютер. Його складовою, на якій постійно сконцентрована увага користувача, є монітор.

Технічний прогрес не стоїть на місці і прилади, які здатні передавати зображення, постійно розвиваються і модернізуються: починаючи з трубки Брауна, і аж до рідкокристалічних та плазмових моніторів сьогодення.

В сучасних моніторах є ряд характеристик, від яких залежить наскільки комфортно і безпечно буде за ними працювати. До них відносяться: діагональ, величина пікселя, роздільна здатність, частота оновлення, електромагнітні випромінювання монітору. Сукупність цих чинників вагомо впливає на стан здоров'я користувача.

Ще однією важливою, хоча доволі часто замовчуваною характеристикою монітора є оновлення частоти зображення. Чим частіше оновлюється зображення на моніторі, тим непомітніше і безпечніше це для нашого ока. Адже частота оновлення це насправді почергове підвищення і зниження яскравості екрану зі зміною експозиції зображення на ньому. А так, як наше око є дуже чутливим до світла органом, то воно, звичайно, не може не реагувати на це, особливо коли мова йде про монітори старого покоління з низькою частотою оновлення кадрів.

Зіниця ока має два основних положення: розширення та звуження, які постійно плавно змінюють одне одного в залежності від освітлення. Вони весь час регулюються м'язом-розширювачем, який слугує для регуляції потрапляння світла на сітківку. Через постійну зміну яскравості монітора (так звані «бліки») наш орган зору не може остаточно звузитись чи розширитись, в результаті чого виникає постійна напруга цих м'язів. Через постійну напругу цих м'язів артерії ока постійно спазмовані, а вени розширені по причині застою крові (ангіопатія судин ока). Якщо це явище триває протягом довгого часу, стан користувача комп'ютера може погіршитись аж до часткового випадання полів зору.

Водночас, в силу постійної напруженості м'язу, його волокна можуть надиратись, що викликає часткову або повну його дисфункцію, в результаті чого зоровий апарат втрачає акомодативну здатність, що призводить до неспроможності фокусувати погляд на об'єктах, переводити зір на різні відстані. Тож для тривалої роботи за монітором, особливо за умов недостатнього освітлення, обов'язково повинні використовуватись монітори з високою частотою оновлення. Для комфортної роботи потрібно, щоб частота оновлення знаходилась в інтервалі від 85 Гц до 144 Гц.

Також, задля збереження зору користувача, потрібно не забувати про діагональ, роздільну здатність і величину пікселя.

Так, для довготривалої роботи нормою вважають монітори з діагоналлю не більше 21.5 дюймів (1 дюйм=2.54 см): щоб поля зору не розсіювались на периферію. І для таких моніторів оптимальна роздільна здатність становить не менше 1366x678 пікселів, а величина пікселя – не більше 0.18 - 0.20 мм. Недотримання цих критеріїв за умови довготривалої роботи за монітором може призвести до передчасної втрати зору.

Водночас не потрібно забувати про наявність різного роду випромінювань, що надходять з моніторів персональних комп'ютерів. Одним із найнебезпечніших вважається електромагнітне випромінювання. Електромагнітне випромінювання – це особлива форма матерії, за допомогою якої здійснюється взаємодія між електрично зарядженими частинками. За частотою коливань електромагнітні хвилі мають діапазон низьких, високих, дуже високих, ультрависоких, надвисоких та надзвичайно високих частот. Встановлено, що електромагнітне випромінювання низької частоти, в першу чергу, негативно діє на центральну нервову систему через вплив на нейродинамічні процеси, які прямо, чи побічно перемикають хронобіологічні процеси на патологічний або стресовий режим функціонування, що призводить до виникнення головних болей, запаморочення, нудоти. Сприяє це й розвитку депресій, стресів, порушень сну, погіршення апетиту. Навіть короточасний вплив невеликої кількості низькочастотних електромагнітних полів призводить до порушення гормонального балансу організму та порушення біострумів мозку, що беззаперечно впливає на процеси навчання та запам'ятовування. Випромінювання інших частот також немало шкодить нашому організму, зокрема призводить до виникнення шкірних захворювань (вугрове висипання, себореяна екзема, рожевий лишай та ін.).

Отож, підводячи підсумок, зазначимо, що неякісні монітори, особливо технічно застарілі, надзвичайно негативно впливають на життя і здоров'я користувачів комп'ютерів. Тому, обираючи комп'ютер, слід звертати увагу на зазначені вище характеристики монітору.

#### Список використаних джерел

1. Безверхня Л. Физкультминутка: для тех, кто работает за компьютером // Фармацевт-практик. – 2014. – № 2. – С. 64.
2. Білоус В.Й. Работа за комп'ютером та зір // Магістр медсестринства. – 2014. – № 2. – С. 69-73.
3. Зербино Д.Д. Экологическая патология: проблема превентивной медицины. Концепция первичной профилактики. Часть 31. Персональные компьютеры – негативное воздействие на человека // Мистецтво лікування. Журнал сучасного лікаря. – 2013. – № 5. – С. 36-38.

### РОЗРОБКА МАТЕМАТИЧНОЇ МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ ГАММА-ВИПРОМІНЮВАННЯ З ЗАЛІЗОРУДНОЮ СИРОВИНОЮ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ЇЇ ХІМІКО-МІНЕРАЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК

*Швець Дмитро Валерійович, ст. викладач,  
Карабут Надія Олександрівна, ст. викладач,  
Кравчий Нікіта Сергійович, лаборант ІОЦ,  
Азарян Альберт Арамаісович, д.т.н., професор  
Криворізький національний університет*

Контроль вмісту заліза у залізорудній сировині, що постачається на рудозбагачувальну фабрику, є актуальним завданням в умовах коливання вмісту корисного компонента в залізорудній сировині. Для вимірювання

вмісту заліза в залізорудній сировині використовується гамма-гамма метод, який полягає у взаємодії гамма-квантів низької енергії з досліджуваною речовиною. Залізородна сировина опромінюється джерелом гамма-випромінювання, після чого здійснюється реєстрація інтенсивності інтегрального потоку розсіяного гамма-випромінювання.

Метою досліджень є розробка математичної моделі взаємодії гамма-випромінювання з залізородною сировиною для підвищення точності оперативного контролю хіміко-мінералогічних характеристик залізородної сировини.

Інтенсивність потоку гамма-квантів, що досягають опромінюваної поверхні в точці  $C(x,y)$ , з джерела гамма-випромінювання інтенсивністю  $Q$ , розташованого в точці  $B$ , можна записати у вигляді:

$$dN(x,y) = \frac{Q \cdot h}{(x^2 + y^2 + h^2)^{\frac{3}{2}}} dx dy, \quad (1)$$

де  $Q$  - інтенсивність джерела гамма-випромінювання,  $1/\text{сек}$ ,

$h$  - відстань від джерела гамма-випромінювання до опромінюваної поверхні,  $m$ ,

$dx dy$  - елемент площі в декартовій системі координат,  $m^2$ . [1]

В той же час, коефіцієнт альbedo дає інформацію про частку інтенсивності відбитого від опромінюваної поверхні потоку

$$N_n = 2\pi \cdot Q \cdot \sin^2 \alpha \cdot (1 - A). \quad (2)$$

В свою чергу, елемент інтенсивності потоку гамма-випромінювання, яка визначається формулою (1), є джерелом вторинного гамма-випромінювання. При цьому інтенсивність вторинного потоку гамма-випромінювання, що потрапляє в детектор, розташований в точці  $P$ , з точки  $C(x, y)$ , знаходиться за формулою

$$dM(x,y) = \frac{A \cdot h \cdot S}{L^3(x,y)} dN(x,y), \quad (3)$$

де  $L(x,y)$  - відстань від  $C(x,y)$  до  $P$ ,  $m$ ,

$S$  - площа детектора,  $m^2$ .

Згідно зі схемою поширення потоку гамма-випромінювання, можна записати

$$L(x,y) = \sqrt{x^2 + (l-y)^2 + H^2}, \quad (4)$$

де  $l$  - відстань між джерелом випромінювання і детектором,  $m$ .

Беручи до уваги (1), формула (3) набуває вигляду

$$dM(x,y) = \frac{Q \cdot A \cdot h \cdot H \cdot S}{((x^2 + y^2 + h^2)(x^2 + (l-y)^2 + H^2))^{1.5}} dx dy. \quad (5)$$

Для знаходження сумарної інтенсивності вторинного потоку гамма-випромінювання, що потрапляє в детектор, необхідно провести інтегрування по області  $D$

$$M = Q \cdot A \cdot h \cdot H \cdot S \iint_D \frac{dx dy}{((x^2 + y^2 + h^2)(x^2 + (l-y)^2 + H^2))^{1.5}} \quad (6)$$

Для обчислення подвійного інтеграла (6) потрібно звести його до повторних інтегралів. Шляхом переходу до полярних координат інтеграл (6) приводиться до повторних інтегралів і набуває вигляду

$$M = Q \cdot A \cdot h \cdot H \cdot S \int_0^{2\pi} d\phi \int_0^{htgx} \frac{r dr}{((r^2 + h^2)(r^2 - 2r \cdot l \cdot \sin \phi + l^2 + H^2))^{1.5}} \quad (7)$$

Формула (7) дозволяє визначити величину коефіцієнта альbedo за величиною інтенсивності потоку відбитого гамма-випромінювання, що вимірюється детектором.

$$A = \frac{M}{Q \cdot h \cdot H \cdot S \int_0^{2\pi} d\phi \int_0^{htgx} \frac{r dr}{((r^2 + h^2)(r^2 - 2r \cdot l \cdot \sin \phi + l^2 + H^2))^{1.5}}}. \quad (8)$$

Тоді, враховуючи (8), формула (2) набуває вигляду

$$N_n = 2\pi \cdot Q \cdot \sin^2 \alpha \cdot \left(1 - \frac{M}{Q \cdot h \cdot H \cdot S \int_0^{2\pi} d\phi \int_0^{htgx} \frac{r dr}{((r^2 + h^2)(r^2 - 2l \cdot r \sin \phi + l^2 + H^2))^{1.5}}}\right). \quad (9)$$

Аналіз формули (9) показує, що інтенсивність поглиненого потоку гамма-випромінювання  $N_n$  залежить від семи змінних:  $Q, M, S, h, H, l, \alpha$ .

Таким чином, отримані результати дозволяють визначити змінні, що впливають на визначення інтенсивності поглинутого гамма-випромінювання. Розроблена математична модель взаємодії гамма-випромінювання з залізородною сировиною дозволить підвищити точність оперативного контролю вмісту заліза в залізородній сировині в умовах рудозбагачувальних фабрик.

#### Список використаних джерел

1. Азарян А.А. Підвищення точності гамма-методу для визначення хіміко-мінералогічних характеристик залізородної сировини / Азарян А.А., Швець Д.В., Карабут Н.О., Крапивний Н.С. // Modern science and practice. Abstracts of XV International Scientific and Practical Conference. Varna, Bulgaria 2020. Pp. 274-276.

## СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИЙ НАПРЯМ

## Молодий історик

## ГЕНЕРАЛЬНІ ПЛАНИ СЕРЕДНЬОВІЧНИХ МІСТ ЗАХІДНОЇ ТА ЦЕНТРАЛЬНОЇ ЄВРОПИ

*Бондарчук (Швагрун) Ольга Анатоліївна, здобувач вищої освіти*

*Синяк Степан Леонідович, доцент кафедри всесвітньої історії*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

**Постановка проблеми:** Місцезнаходження середньовічних міст, від якого напрямку залежав генеральний план, обумовлювалося різнорідними причинами, які нерідко навіть не залежали від волі містобудівників. Говорити про вибір території та забудову міста як про свідомий вчинок, можна тільки щодо обмеженої кількості міст (переважно - фортець, що будувалися за королівськими едиктами), тоді як більшість міст виникло в результаті природного розвитку первинних не міських поселень, походження яких дуже часто залишається нез'ясованим. Даний факт призвів до появи різних видів генеральних планів міст середньовічної Європи

**Мета статті:** на основі аналізу джерел та наукових праць з'ясувати видові особливості генеральних планів міст Центральної та Західної Європи.

**Виклад основного матеріалу.** Середньовічні міста Європи з їх походженням можна розділити на дві великі групи: на міста, засновані римлянами, і на міста, цілком побудовані в середні століття на нових, ще не обжитих місцях. Якщо звернутися до першої групи міст, то їх архітектурно-планувальний розвиток в різних країнах середньовічної Європи був різним. В Італії, котра володіла найбільшим числом давньоримських міст, римське прямокутне планування (незважаючи на всі ті зміни, які принесло з собою середньовічне будівництво) все ж збереглося. У Флоренції і тепер відчувається сітка вулиць, що перетинаються під прямими кутами. Центр цього міста зберіг своє старе місце біля перехрестя головних римських доріг. У Мілані, як і у Флоренції, також є чимало прямокутних кварталів, висхідних до давньоримської епохи. Елементи давньоримського прямокутного планування ми знаходимо в Вероні, Аосте, Ліворно, Ліоні і навіть в Парижі, де вулиці Сен-Жак і Сен-Мартен успадували прямолінійну трасу від стратегічної римської дороги, що перетинала північну Галлію [3, с.249].

Однак таке збереження римського планування було далеко не повсюдним. Сучасний німецький історик містобудування К. Юнгханс, який вивчав планування середньовічних міст Німеччини, встановив, що план Тріра не має нічого спільного з планом його попередника - римського міста Августа Тревери. Більшість німецьких міст, заснованих римлянами, не зберегли слідів прямокутного планування. Навіть деякі міста Італії (як, наприклад, Сієна) в середньовіччі змінилися до невпізнання. Основними причинами порушення римського планування в середньовічних містах, було їх цілковите знищення та відновлення уже за новими будівельними правилами. Міста раннього середньовіччя не мали потужної економічної бази. Плани середньовічних міст в переважній більшості випадків розвивалися природним шляхом і лише в рідкісних випадках, коли королі створювали нові міста (переважно кріпосного призначення), застосовувалося попереднє планувальне проектування.

Середньовічні міста через економічну слабкість були змушені пристосовуватися до умов даного місця в набагато більшій мірі, ніж це було в давньоримську епоху, і тим більше в наш час, коли людина, озброєна могутніми засобами сучасної техніки, здатна рішуче змінювати природний ландшафт. Це пристосування до рельєфу місцевості, до контурів берегів річок, пагорбів і ярів отримувало пряме відображення в геометрії вулиць [10, с.81].

Один з характерних прикладів прокладання вулиць паралельно річці має середньовічний Лондон. На території головної лівобережної частини Лондона ще в епоху норманського завоювання Англії утворилося два центри: один з них був Тауер, який займав крайній південно-східний кут міста, а іншим - Вестмінстерське абатство, яке лежало за межами західної міської стіни вище плавного повороту Темзи. Орієнтуючись на ці центри, із заходу на схід пройшли головні вулиці Лондона - Фліт-стріт, Стренд і Кеннон-стріт, які утворили в сукупності найближчу до Темзи магістраль, і паралельно їй - Холборн, Чипсайду і Ломбард-стріт, що склали другу західно-східну вулицю. З плином часу на деякій відстані від південного берега Темзи (і також паралельно їй) пройшли Йоркрод, Стенфорд-стріт і Саутворк-стріт, які поєднали Вестмінстер з античним Лондонським мостом. Оскільки узбережжя річки було криволінійним, то й паралельні вулиці, що йшли уздовж отримали такий же вигляд. Такими вони залишилися і в наші дні. Аналогічним чином визначилася планування вулиць Берна. Дотримуючись паралельного різкого повороту р. Аар, всі поздовжні вулиці Берна як би "вписалися" в контур півострова, утворивши ряд концентричних петель. У Сієні, що лежить на трьох продовговатих пагорбах, що сходяться до площі дель Кампо, магістральні вулиці тягнуться по вододілах, в результаті чого генеральний план Сієни нагадує зірку з хвилястими променями. Таким чином, різноманітність місцевих природних умов робило різноманітними і плани міст [2, с.129].

Поряд з нерегулярними містами, планування яких зумовлювалося природною топографією, в середині століття, з волі королів, епізодично виникали правильно сплановані прямокутні і багатокутні міста. До їх числа відносяться Старий Дрезден, побудований маркграфами Саксонії, Нижнє місто Каркассона, Монпазьє, Нейденбург і стара столиця Польського королівства Краків. Порівняно рідкісним явищем в середньовіччі були міста, розтягнуті в одному напрямку у вигляді більш-менш широкої стрічки. Такі міста були прямими спадкоємцями сіл, які отримували велику довжину в силу поширеного звичаю селитися уздовж доріг. Ще рідше зустрічалися міста, які виростили з колоподібної села, центром яких була сільська церква. Найбільш яскравим представником середньовічного "лінійного міста" є столиця Шотландії Единбург, тоді як колоподібна, висхідна до сільського прототипу планування добре збереглася в Бергхейку.

Ми вже наголошували, що в центральних районах Болоньї, Верони, Флоренції та Мілану можна побачити сліди давньоримського прямокутного планування. Однак за межами центральних кварталів, вулиці змінюють свої напрямки, утворюючи своєрідну систему магістралей. Власне радіальна розбіжність вулиць була типовим явищем для передмість, що утворилися в середні століття. Спостерігаючи явища подібного роду, А. В. Щусев висловив оригінальну думку про те, що яким би не було первісне планування міста, через століття в результаті наростання

нових територіальних шарів навколо центральних кварталів місто в цілому неминуче отримає радіальну або радіально-кільцеву, центричну планувальну систему. Дійсно, незважаючи на згадану парадоксальність Щусова, воно підтверджується історією планувального розвитку великих міст Європи і Америки [2, с.132].

Найвидатнішим досягненням середньовічного планувального мистецтва стало застосування, сформованої історично, радіально-кільцевої планувальної системи. Якщо місто займало прибережне місце або було розташовувалося на сильно пересіченій місцевості, то фактично реалізовувалася лише частина цієї системи у вигляді «гуляючих», пересічених або НЕ пересічених півкілець. Але якщо місто розташовувалося серед великої рівнини, то торгові дороги, що зв'язують його з іншими населеними пунктами, неминуче створювали повну радіальну систему, тоді як знищення врослих в місто старих оборонних стін призводило до появи кільцевих магістралей. Через такі етапи Париж пройшов три рази: в XIV ст. (При знищенні стін Філіпа-Августа), в XVII ст. (При розбивці на місці стін Карла V так званих Великих бульварів) і в середині XIX ст., Коли барон Осман прокладав нові кільцеві магістралі для розвантаження центру і об'єднання вокзалів між собою. Те ж саме двічі переніс Мілан, а ще більш яскраво пережила столиця імперії Габсбургів, яка отримала в середині XIX ст.. на місці середньовічних стін і старої еспланади широку кільцеву смугу, на якій розмістилися Рінгштрассе і система площ і будівель державного і громадського призначення. Радіально-кільцева планувальна система продовжує розвиватися, оскільки вона виявилася найбільш досконалою системою в історії містобудування всіх часів і народів. Ця обставина і змушує уважніше ставитися до генеральних планів міст, створених в феодальну епоху [1, с.240].

**Висновки.** Таким чином, генеральні плани середньовічних міст сильно залежали від топографічного розташування міст та від часу коли вони були засновані. Відповідно до цього, генеральні плани середньовічних міст Європи можна розділити на дві великі групи: генеральні плани міст, заснованих римлянами, які пали прямокутне розташування та перехрещування вулиць; генеральні плани міст, цілком побудованих в середньовіччі на нових, ще не обжитих місцях, що мали геометрично неправильну форму розташування та перехрещування вулиць. Більшість середньовічних міст були побудовані саме за останнім генеральним планом. Це зумовлено тим, що в досліджуваній час міста намагалися будувати на річкових островах, на півостровах, пагорбах з намаганням використати природний рельєф для оборони міста. Також розташування міста на острові робило його зручним перевалочним місцем для торговельних суден та іншого транспорту. Широко розповсюджене було те, що рельєф річки на березі якої було побудоване місто, повністю копіювали вулиці середньовічного міста.

Згодом канони будівництва вулиць та транспортних розв'язок стали трансформуватися у радіально-кільцеве планування, що було одним з найбільших досягнень середньовічного містобудування, адже дана система планування ще й досі користується популярністю.

#### Список використаних джерел

1. Буданова В.П. «Город в средневековой цивилизации Западной Европы»: Новаторский обобщающий труд. Средние века. М., 2001. Вып. 62. С. 238-246.
2. Бунин А.В. Особенности архитектурно-планировочного развития средневековых городов Центральной и Западной Европы. Исследования по истории архитектуры и градостроительства : [сборник статей] / Моск. архитектурный ин-т ; ред. проф. А. В. Бунин и проф. Н. И. Брунов. М., 1964. 515 с.
3. Дживелегов А. К. Средневековые города в Западной Европе. М. : Книжная находка, 2002. 301 с.
4. Левицкий Я. А. Английский средневековый город. Лекции. Город и феодализм в Англии Сб. статей. М., 1987. С. 239 - 257.
5. Левицкий Я.А. Города и городское ремесло в Англии в X-XII вв. М.: Л., 1960. 299 с.
6. Линч К. Образ города. Режим доступа до ресурсу: URL: [http://www.glazychyev.ru/books/translations/lynch/lynch\\_image\\_of\\_the\\_city/lynch\\_image\\_of\\_the\\_city.htm](http://www.glazychyev.ru/books/translations/lynch/lynch_image_of_the_city/lynch_image_of_the_city.htm) (дата звернення: 04.04.2020).
7. Сванидзе А.А. О сопоставлении стадий складывания государства и возникновения городов в Швеции. Город и государство в древних обществах. Л., 1982. С. 149-161
8. Сванидзе А.А. (отв. ред.) Город в средневековой цивилизации Западной Европы. Том 1. Феномен средневекового урбанизма. М.: Наука, 1999. 390 с.
9. Сванидзе А.А. (отв. ред.) Город в средневековой цивилизации Западной Европы. Том 2. Жизнь города и деятельность горожан. М.: Наука, 1999. 339 с.
10. Ястребицкая А.Л. Средневековая культура и город в новой исторической науке. М., 1995. 318 с.

#### РЕЛІГІЙНІ ПЕРЕСЛІДУВАННЯ НА ОКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЯХ УКРАЇНИ

*Герасимчук Ірина Василівна, здобувач вищої освіти*

*Ворон Оксана Петрівна, кандидат історичних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Переслідування за релігійною ознакою на окупованих територіях України стали непоодиноким явищем від самого початку вторгнення РФ на Донбас та анексії Криму. Факти релігійного переслідування наразі є загальновідомими та отримали відповідну оцінку на міжнародному рівні. Про численні релігійні утиски та переслідування на територіях так званих «ДНР» і «ЛНР», говорять не лише українські експерти та пересічені свідки трагічних подій на сході України, але й закордонні фахівці у сфері релігії. У щорічному звіті Комісії США з міжнародної релігійної свободи (USCIRF), повідомляється, що «4-тисячна група проросійських бойовиків під назвою «Руська Православна Армія», яку очолив колишній російський офіцер військової розвідки, була залучена до релігійних переслідувань [7, с. 4]». Сепаратисти, що контролюють частини Донецької й Луганської областей, викрадали протестантів, католиків, вірних УПЦ КП, погрозували їм, а також брали участь в антисемітських діях [6, с. 1].



Релігійні переслідування у зоні бойових дій посилились після того, як у травні 2014 року так звана «Донецька Народна Республіка» проголосила православ'я (в особі УПЦ МП) головною релігійною регіону та взяла за основу геополітичну концепцію «русского мира». Представники самопроголошеної «ДНР», прийнявши текст власної «конституції», визначили релігійну нетерпимість основою своєї політики. У статті 9 цього «документа» зазначено: «Первісною та панівною вірою є Православна віра..., що сповідується Руською православною церквою (Московський патріархат) [7, с. 4]».

Свідченням переслідування через релігійні переконання є гоніння на євангельські спільноти – вбивства та арешти служителів культу, конфіскація молитовних будинків: вбивство дяконів та віруючих церкви Преображення Господнього у Слов'янську у червні 2014 р., вбивство пастора церкви «Відновлення» Сергія Скоробогача у Маріуполі у червні 2014 р.; захоплення молитовних будинків церков «Слово життя» у Горлівці, будівлі християнського реабілітаційного центру «Вечірнє світло» у Донецьку, євангельської Церкви «Слово Життя» у Торезі, храму церкви «Слово життя» у Шахтарську, комплексу будівель Донецького християнського університету [5, с. 48].

Про складність ситуації в Криму неодноразово заявляв єпископ-помічник Одесько-Сімферопольської дієцезії Яцек Пиль, котрий опікується римо-католиками півострова. За словами єпископа, на початковому етапі російської окупації священники РКЦ не виїжджали за межі півострова, оскільки не було впевненості у тому, що зможуть повернутись назад. Навіть посилки із гуманітарною допомогою не пропускали на кордоні [2, с. 2]. Окремою проблемою стала вимога окупаційної влади пройти усім релігійним громадам півострова обов'язкову перереєстрацію.

Унеможливають функціонування РКЦ на Донбасі й систематичні обстріли культових будівель. 8 лютого 2015 року у риг римо-католицького парафіяльного будинку, який прибудований до костелу св. Йосифа Ремісника в Донецьку, влучив артилерійський снаряд. Припинила своє функціонування 2014 року і римо-католицька парафія Луганська.

Здійснюється тиск з боку проросійських бойовиків і безпосередньо на духовенство. Ще на початку розгортання військових дій на Донбасі священники стали жертвами викрадень і знущань з боку терористичних угруповань регіону. Зокрема, 27 травня 2014 р. під час вуличної молитви у Донецьку озброєними сепаратистами був викрадений польський римо-католицький священник-христусовець П. Вітек [4, с. 3]. 15 липня 2014 р. у Горлівці на Донеччині бойовики «ДНР» взяли в полон римо-католицького священника, донецького декана В. Вонсовича.

1 грудня 2016 року представники так званого «міністерства державної безпеки» «Луганської народної республіки» (ЛНР) заявили про початок активної боротьби з нетрадиційними релігійними організаціями, називаючи їх «сектами». Законодавство Росії щодо діяльності релігійних організацій та протидії екстремізму стало підставою для обшуків у приміщеннях віруючих та релігійних громад, заборони релігійної літератури, вимог щодо перереєстрації усіх релігійних громад.

Усе пов'язане з Україною на півострові та окупованих територіях східної України зазнало переслідування. Разом з російським законодавством там поширилась і політика нетерпимості до православних конфесій, відмінних від православних церков Московського патріархату.

З моменту анексії Криму та окупації Донбасу прокремлівська влада розпочала кампанію з витіснення громад Київського патріархату. Апогеєм тиску на УПЦ КП стало захоплення російськими спецслужбами наприкінці серпня 2017 року кафедрального собору цієї церкви у Сімферополі [7, с.1]. Крім цього, кримська влада ухвалила рішення про підняття до неймовірного рівня орендної плати для УПЦ КП за користування кафедральним собором Святих рівноапостольних князя Володимира і княгині Ольги у Сімферополі.

На початку 2016 року атаку з боку окупаційної влади пережила парафія УГКЦ. Значна частина священнослужителів змушена була виїхати та стати вимушеними переселенцями. Багатьом з них через їх позицію закритий доступ додому (значна частина духівників перебувають у так званій «ДНР» та анексованому Криму у розшуку).

Релігійних переслідувань зазнають і мусульмани. 28 червня 2018 року представники так званого «міністерства державної безпеки ДНР» провели обшук в мечеті аль-Амаль у Донецьку, вилучили молитовники та іншу релігійну літературу, опечатали приміщення, а потім забрали на допит імама та прихожан мечеті. Політично активні кримські татари, здебільшого, публічно афішуються як екстремісти і терористи. Їм, на підставі сфальшованих пропагандистських кампаній, приписується приналежність до забороненої в Росії ісламістської організації «Хізб ут-Тахрір».

Отже, військова агресія РФ проти України призвела до серйозних зловживань релігійною свободою на тимчасово окупованих територіях. Разом із російським законодавством на окупованих територіях поширилась політика нетерпимості до проукраїнських релігійних організацій, особливо православних конфесій, відмінних від православних церков Московського патріархату. Під виглядом боротьби із «сектами» та «екстремістами» проросійські сили розпочали активний наступ на релігійні організації, застосовуючи арсенал антигуманних та протиправних засобів, включаючи насильницьке захоплення культових будівель, залякування та викрадення віруючих та священнослужителів.

#### Список використаних джерел

1. Ворон О. П., Ворон О. П. Становлення та функціонування Римо-католицької церкви в незалежній Україні (1991–2016 роки): [монографія] / Оксана Петрівна Ворон, Олена Петрівна Ворон. – Київ: «Центр учбової літератури», 2018. – 200 с.
2. Католики Крима в ізоляції і страхі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// www.katolik.ru/strany-sng/118920-2-tys-katolikov-v-krymu](http://www.katolik.ru/strany-sng/118920-2-tys-katolikov-v-krymu).

3. Коли Бог стає зброєю. Переслідування за релігійними переконаннями в ході воєнного конфлікту на сході України. Квітень 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.irs.in.ua/.../Report\\_Religious\\_persecution\\_in\\_occupied](http://www.irs.in.ua/.../Report_Religious_persecution_in_occupied).
4. Отець Павло Вітек розповів про перебування у полоні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.credo-ua.org/2014/05/117220\\_3](http://www.credo-ua.org/2014/05/117220_3).
5. Підсумки 2014 року. Донбас і Крим: нові виклики для релігійної свободи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.irs.in.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1496:1&catid=37:art&Itemid=64](http://www.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1496:1&catid=37:art&Itemid=64).
6. США назвали сепаратистів Донбасу і російських окупантів порушниками релігійних свобод [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.radiosvoboda.org/content/news/27306552.html>.
7. Яку з Церков на Донбасі не утискають бойовики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.credo-ua.org/2015/01/129306>.

## БЛАГОДІЙНІ ПРОЄКТИ КАТОЛИЦЬКИХ ЦЕРКОВ В УМОВАХ ЗАГОСТРЕННЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ СИТУАЦІЇ В УКРАЇНІ

*Грішко Іванна Василівна, здобувач вищої освіти  
Ворон Олена Петрівна, кандидат історичних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Благодійність завжди займала значиме місце у діяльності Католицьких церков. Навіть у найскладніші періоди свого функціонування вони опікувались тими, хто потребував не лише духовної, але й матеріальної підтримки. Сьогодні виникає необхідність додатково зупинитись на соціальних проєктах УГКЦ та РКЦ, покликаних підтримати населення, постраждалого від військової агресії Росії.

Із початком розгортання на окупованих територіях антитерористичної операції від УГКЦ та РКЦ систематично надходить допомога українській армії. Організуючись у волонтерські групи, католики України виготовляють для українських військових маскувальні сітки, шиють спальні мішки, надають фінансову допомогу для закупівлі приладів нічного бачення, спецодягу, засобів оборони та ліків. Початково такі акції були орієнтовані на підтримку католиків-парафіян, яких призвали до армії. Однак згодом вони розширили свій спектр, охопивши не лише конкретних осіб, але й цілі батальйони чи військові підрозділи. Наприклад, за таким зразком формувалась волонтерська група «Допомога» (парафія св. архангела Михаїла у Дунаївцях – Хмельниччина) та ініціативна група волонтерів «Католики Бердичева – Воїнам України» [1, с. 157].

Католики-волонтери надають матеріальну допомогу українським військовослужбовцям, забезпечують медикаментами окремі військові підрозділи, фінансово підтримують поранених. Наприклад, ініціативна група волонтерів Бердичева направляє допомогу 26 Бердичівській артилерійській бригаді, 95 аеромобільній бригаді, ремонтному батальйону з Новоуївинська, 10 батальйону територіальної оборони «Полісся», військовій комендатурі Бердичева, 30 механізованій бригаді м. Новоград-Волинський [1, с. 160].

За сприяння РКЦ до організації допомоги постраждалим внаслідок бойових дій на сході України долучаються благодійні організації Польщі. Приміром, 14 травня 2015 року із Варшави до Івано-Франківська прибув вантаж рятувального та навчального обладнання для Мальтійської служби допомоги в Україні, загальна вартість якого сягає понад 154 000 злотих [4, с. 2]. Усе більшого розвитку набуває проєкт «Польська гостинність», який передбачає відпочинок у Польщі (від двох тижнів до місяця) українських родин з Луганська та Донбасу.

В окрему групу можна зарахувати благодійні заходи, спрямовані на постраждале населення Донбасу та вимушених внутрішніх переселенців. Наймасштабнішою стала спеціальна гуманітарна акція Ватикану «Папа для України». 3 квітня 2016 року під час богослужіння на площі св. Петра у Римі папа Франциск оголосив про початок розгортання допомоги особам, які постраждали від війни на сході України. Зібрані кошти призначались виключно для населення, що постраждало внаслідок війни, незалежно від релігійної, мовної чи етнічної приналежності. Загальна сума коштів на реалізацію гуманітарної ініціативи «Папа для України», складала – 16 млн. євро [2, с. 1].

Серед широкого спектру охоплених категорій постраждалого населення найбільше проєктів та витрачених коштів було направлено на допомогу дітям. Організаторами та волонтерами гуманітарної ініціативи папи Франциска було налагоджено постачання продуктів харчування, засобів дитячої гігієни, сезонного одягу та взуття, комплектів для новонароджених, ліків та вітамін. Наприклад, за участі добровільної релігійної місії РКЦ «Caritas-Spes» діяв проєкт «Взуття для дітей вимушених переселенців із зони АТО». Придбати взуття можна було у Соціальному центрі «Карітас-Спес» Дніпровського району м. Київ [3, с. 1].

Значна робота проводилась і щодо покращання медичного обслуговування. Зокрема, за підтримки акції «Папа для України» та франко-українського фонду АІСМ вдалось придбати обладнання для педіатричного відділення міської лікарні м. Рубіжне [5, с.1]. Під благодійну акцію «Папа для України» потрапили також дитячі садочки м. Мар'їнка («Золотий ключик» та «Струмочок»). За кошти з отриманого гранту виконавчим партнерам проєкту вдалось зробити ремонт та підключити теплотраси до автономної Мобільної котельні, що дозволило утеплити всі приміщення і бути незалежним від централізованого теплопостачання.

Католицькими благодійними організаціями також проводиться психологічна реабілітація дітей, які пережили війну чи проживають у зоні бойових дій. Програма реабілітації передбачає індивідуальну та групову психотерапію, спортивні ігри, водні процедури, танцювально-рухову терапію, лікувальну фізкультуру, іппотерапію, арт-терапію, заняття в сенсорній кімнаті. Така робота проводиться переважно на базі дитячих літніх таборів.

Особливо значимими для жителів окупованих районів стали проєкти, спрямовані на забезпечення базових потреб. Найбільше ресурсів акції «Папа для України» було виділено на закупівлю продуктів харчування. На цей сектор витрачено більше 35% усіх наявних коштів гуманітарної ініціативи римського понтифіка [2, с. 2].

Надзвичайно актуальним соціальним проєктом у рамках програми «Папа для України» було постачання паливних матеріалів у прифронтову зону. Першочергово допомога надавалась людям з обмеженими фізичними можливостями, людям похилого віку, самотнім матерям, багатодітним родинам та особам, будівлі яких зазнали руйнувань внаслідок обстрілів. У пріоритеті також знаходились мешканці «червоної» зони (крайня частина Мар'їнки, 250-400 м території між українським блокпостом і «ДНР»). За необхідності, волонтери відвозили пічки на українські блокпости. До реалізації цієї програми залучалась Християнська служба порятунку (ХСП), Центр допомоги у Мар'янці, «Карітас-Україна» та «Карітас-Запоріжжя».

Отже, на сьогодні є достатньо підстав констатувати, що Католицькі церкви України активно долучаються до вирішення багатьох соціальних проблем українців. Враховуючи поглиблення гуманітарної кризи, спричиненої війною на Сході України, католицькі благодійні організації не лише розширюють спектр добродійних проєктів, але й поглиблюють роботу випробуваних часом гуманітарних ініціатив.

#### Список використаних джерел

1. Ворон О.П., Ворон О.П. Становлення та функціонування Римо-католицької церкви в незалежній Україні (1991-2016 роки): монографія. – К.: «Центр учбової літератури», 2018. – 200 с.
2. Єпископ Я. Собіло про деталі реалізації Акції на Сході України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://popeforukraine.com.ua/uk/tag/2016/06/01>.
3. «Caritas-Spes» допомагає переселенням дитячим вступом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://popeforukraine.com.ua/uk/caritas-spes>.
4. Мальтійська служба допомоги [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.malteser.if.ua/uk/>.
5. Підведено підсумки Акції «Папа для України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://crs-center.org/pidvedeno-pidsumki-aktsiyi-papa-dlya-ukrayini/>.
6. Цимбалій В.В. Розгортання благодійної діяльності місії Римо-Католицької Церкви «Карітас-Спес» в незалежній Україні / В.В. Цимбалій // «Гілея: науковий вісник». Збірник наукових праць. – Вип. 40 (10). – К.: ВІР УАН, 2010. – С. 293-299.

#### УКРАЇНЬСЬКА АВТОКЕФАЛЬНА ПРАВОСЛАВНА ЦЕРКВА НА «ВИЗВОЛЕНИХ ЗЕМЛЯХ» (1941-1944 РР.)

*Гроть Руслан, здобувач вищої освіти*

*Мартинчук Інна, к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Важливою подією в історії України ХХ століття було створення незалежної української православної церкви. Становлення та подальший розвиток Української Автокефальної Православної Церкви (УАПЦ) став можливим завдяки самовідданості її видатних ієрархів, переважна більшість яких зазнала репресій або змушена була емігрувати. Серед них – митрополит Полікарп (Петро Дмитрович Сікорський) – український церковний та громадський діяч, який сприяв збереженню та розвитку УАПЦ спочатку в Україні, а згодом перебуваючи у Польщі, Німеччині, Франції.

Українська православна церква, як і українська держава, у першій половині ХХ ст. переживала важкий період. Польська влада на західноукраїнських землях робила все можливе, щоб православні стали католиками. Однак нові окупанти – німецькі нацисти – мали свої плани по відношенню до України, яку вони бачили як складову частину «Третього рейху». Німецька окупаційна влада не була зацікавлена в духовному розвитку місцевого населення.

Німці змогли спокійно сприймати ідею української національної Церкви і тим самим стали дуже схожими на представників Московської Патріархії по той бік фронту. Московський патріарх у лютому 1942 року вдався до звичної практики таврування всіх незгідних – архієпископа Полікарпа оголосив зрадником, який разом «з партією петлюрівців» проголосив автокефалію. А 28 березня архієпископа Полікарпа «позбавили» духовного сану і чернецтва. Собор російських архієреїв не мав для того ніякої канонічної підстави, оскільки архієпископ Полікарп ніколи не належав до Московського Патріархату.

Єпископ Никанор (Абрамович) та єпископ Ігор (Губа) інтенсивно почали розбудовувати церковне життя, не зважаючи на утиски та обмеження з боку німецької влади, а також на важкі умови життя в окупації. За перші три місяці було висвячені 103 священники. Нові громади виростали по всій Україні і посилали делегації до Києва з проханням взяти їх у канонічне підпорядкування [4, с. 428]. До прикладу, Дубенська окружна Церковна Рада на своєму засіданні 12 січня 1942 року прийняла такі постанови і надіслала владіці Полікарпу:

1. «В інтересах підпорядкування парафій Дубенської округи визнаємо за необхідне у своїй діяльності підпорядковуватися юрисдикції вашого високопреосвященства, як Адміністратора УАПЦ.
2. Діяльність архієпископа Олексія і його самозваного собору в Почасві визнаємо за шкідливу, дезорганізуючу і деморалізуючу церковне життя, а його намагання підпорядкувати Українську Православну церкву в юрисдикції московського патріархату оцінюємо як шкідливе і вороже національним і релігійним інтересам українського народу.
3. Вважаємо за необхідне провести усвідомлену акцію серед православного населення і духовенства округи в дусі вищезазначених постанов через організацію сільських Церковних Рад в окремих парафіях округи.
4. Констатуємо невідповідне відношення теперішнього настоятеля Дубенського собору до національно – релігійних потреб українського православного населення Дубно, неправильне оздоровлення церковного життя нашої парафії, неправильне відношення до розмосковлення нашої церкви й погордливу позицію щодо української мови, з уваги на що просимо: усунути теперішнього настоятеля Дубенського собору й призначити на його місце нового священника.
5. Приступаємо до ведення Богослужіння в Дубенському соборі на живій українській мові [5, с. 188].

24 січня 1942 року архієпископа Полікарпа (Сікорський), як Адміністратора, з делегацією в складі священників Василя Варваріва, Ананія Теодоровича, голови Волинської Церковної Ради Івана Карнаухова, прийняв у рейхскомісаріаті заступник Еріха Коха фон Ведельштед, тим самим німецька окупаційна влада визнала новостворену Адміністрацію і Адміністратора, а через місяць 25 лютого 1942 року на аудієнції побував митрополит Олексій (Громадський) як голова Автономної церкви на Україні під зверхністю московського патріархату. Отже цим самим німецька окупаційна влада визнала факт розколу в Українській Православній церкві і цей розкол був на руку Берліну і Москві.

Дбаючи про майбутнє рідної церкви, владика Полікарп мав намір заснувати в Луцьку Волинську Духовну семінарію з перспективою в майбутньому на її базі відкрити Духовну академію, де б готували високоосвічених кандидатів в священство.

Після довгих перешкод, німецька окупаційна адміністрація дала 1942 року дозвіл на шестимісячні пасторські і дияконські курси. Набір слухачів розпочався в червні і до Луцька приїхало багато бажаючих юнаків та дорослих, щоб отримати Духовну освіту. Завданням пасторських і дияконських курсів було готувати майбутніх священників і дияконів не лише для Волині, а в першу чергу для Великої України, де після масового московсько-більшовицького терору 20-30-х років було винищено українське священство і нестача якого в той час дуже гостро там відчувалася. Учнями пасторських і дияконських курсів були в основному молоді юнаки, які відчували своє покликання служити Богові і Україні, мали бажання здобувати Богословську освіту в той важкий для народу час, щоб нести Боже слово до спраглих душ вірних. Викладав на курсах митрополит Полікарп, професор Іван Власовський, Микола Малюжинський, та інші. Пастирські курси мали лише один випуск, а потім їх діяльність була припинена німецькою окупаційною владою було [5, с. 85].

На початку жовтня 1942 року у Луцьку відбувся неофіційний Собор єпископів, оскільки рейхскомісар не дозволив провести зібрання. Однак, єпископи, які з'їхали туди, ухвалили кілька важливих рішень, найголовнішим з яких, була спроба об'єднати Автокефальну та Автономну Церкви. Офіційно, з огляду на заборону німецької влади, Собор не міг відбутися, але заборонити єпископам перебувати кілька днів у Луцьку і обговорити та вирішити важливі справи в «приватних» розмовах, та відбутися Соборну церковну урочистість, влада не наважилась.

«Церковна урочистість відбулась у неділю 4 жовтня, - писав професор Іван Власовський, учасник урочистості, - в Луцькому кафедральному соборі. Перед архієрейською службою Божою, в присутності всіх єпископів, духовенства і вірних, до владика Адміністратора Полікарпа звернувся з промовою архієпископ Никанор і від імені Собору єпископів, що відбувся в Києві 10-17 травня, просив прийняти титул митрополита, як признання заслуг в справі відродження УПЦ. Потім владика Никанор звернувся до архієпископа Олександра, згадавши, що в червні 1942 року виповнилось 20-ліття служіння архієпископа Олександра в єпископському сані, і вказавши на історичну роль у висвяті української православної ієрархії 1942 року («Не було б Вас, не було б і нас, - сказав єпископ Никанор»), просив, від імені Собору єпископів, і владика Олександра прийняти титул митрополита. Від того часу владика Олександр і Полікарп почали титулуватись митрополитами, а єпископ Никанор – архієпископом» [2, с. 98].

Найактуальнішою темою «приватних» розмов ієрархів, які прибули на Собор до Луцька, була тема церковного розколу в Україні та необхідності поєднання. Була створена комісія під головуванням митрополита Олександра, в склад якої крім єпископів увійшли о. Миколай Малюжинський, та професор Іван Власовський, члени Адміністрації – представники від духовенства і вірних. Комісія виробила підстави до порозуміння і ліквідації церковного розколу та запропонувала для переговорів з митрополитом Олексієм делегувати архієпископа Никанора і єпископа Мстислава. Владика Никанор і Мстислав виїхали до Почаївської Лаври, де перебував тоді митрополит Олексій.

Переговори в Почаївській Лаврі скінчилися підписанням документу історичної ваги – Акту поєднання. Після підписання Акту поєднання митрополит Олексій перехрестився, заплакав і сказав, що з його душі спав тяжкий тягар, а потім запросив владик до Успенського Собору Почаївської Лаври, де правилася вечірня, наказав відправу наразі припинити, владика увійшли до вітваря, приложилися до святого престолу... Цими спільними молитовними актами ієрархи Автономної і Автокефальної церков увійшли в молитовне єднання, засвідчуючи поєднання церков в єдину Українську Автокефальну Православну Церкву [1, с. 15].

Після приїзду до Луцька владик з вісткою, що вже немає Автономної церкви, митрополит Полікарп видав послання до свого духовенства і вірних, в якому ділився радісною звісткою: «Цією потіхою, великою радістю, - знаходимо в Посланні владика, - якою спішу поділитися з архіпастирями, пастирями і всіма вірними св. Православної Автокефальної Української Церкви, є велика подія в житті нашої церкви: 8 жовтня цього 1942 року в Св. Успенській Почаївській Лаврі dokonano акту поєднання Православної Автокефальної Української церкви з Автономною Православною церквою в Україні...» [5, с. 95].

Акту поєднання раділи архіпастирі, духовенство, віряни, митрополит Діонісій, не раділи лише окупанти – московські та нацистські. 12 жовтня 1942 року надіслано до рейхскомісаріату повідомлення про поєднання, 18 жовтня 1942 року в усіх храмах було оголошено цей важливий документ, відправлено молебень. Німецька окупаційна влада заборонила писати в пресі про цю важливу подію в житті церкви.

Акт поєднання радістю зустрічала частина духовенства і вірних Автономної церкви, однак майже всі ієрархи, москвофільське духовенство, як і нацисти, відкинули цей важливий документ в житті Української Православної церкви. Синод єпископів-автономістів Симона, Пантелеймона і Веніаміна (без голови синоду митрополита Олексія) запропонували відмовитись митрополиту Олексію від звання екзарха України, а вище церковне управління Автономної церкви зосередити в Синоді [1, с. 18].

Можна припустити що, коли б німецька влада прийняла Акт поєднання і схвалила його, то ніхто з єпископів автономістів, москвофільського духовенства не виступив би проти цього документу, а німцям вигідно було мати розколоту церкву, тому вони як і окремі автокефалісти вважали, що той документ був лише проектом. Пізніше на Кременецькій зустрічі з митрополитом Полікарпом у листопаді, митрополит Олексій підписаний Акт трактував як

«проект поєднання», німцям же заявив, що поєднання церков в Україні наступить лише на майбутньому Всеукраїнському Церковному Соборі, який скличуть після закінчення війни.

Митрополит Діонісій з приводу сумної долі Акту поєднання в своєму листі від 20 січня 1943 року писав до митрополита Олексія: «Такий ясний Почаївський акт нині доволіно й дивно інтерпретується, особливо Вами, що стає просто моторошно... Вам ніяк не належало сходити з правильного шляху, що його Ви обрали в Почаєві 8 жовтня» [3, с. 247].

В 1943 року рейхскомісар Е. Кох позбавив церковної влади як УАПЦ так і Автономну Церкву, підпорядкувавши єпископів німецькій адміністрації «генерал-комісарів». Влітку та восени 1943 року на західноукраїнських теренах наростає партизанська війна проти німецьких окупантів. У відповідь нацисти розправляються з місцевим населенням. Понад 100 українських православних священників стали жертвами німецького терору, чимало інших опинилися у в'язницях та концтаборах. Інколи окупанти спалювали людей у храмах. З наближенням фронту єпископат УАПЦ вирушив на Захід, було зрозуміло, що з поверненням радянської влади на всіх єпископів відродженої Церкви чекала смерть. Рушили на Захід і єпископи Автономної Церкви, підлеглі Московській Патріархії, не будучи впевненими, що в ній вони знайдуть надійного охоронця.

В еміграції у Західній Європі, в американській, англійській і французькій окупаційних зонах ієрархія і духовенство Української Автокефальної Православної Церкви на чолі з митрополитом Полікарпом створили в таборах і поза ними понад 60 українських православних парафій. Єпископи ж Автономної Церкви в еміграції влились у Російську Зарубіжну Церкву, приєднавшись до її ієрархії.

#### Список використаних джерел

1. Духовенство Московської Патріархії в Україні на службі у Гітлера: 1941-44 роки. – К.: Наукове Товариство Святого Митрополита Петра Могили, 1999. – 28 с.
2. Кобрин М. Про мову богослужіння: доклад п'ятій комісії Передсоборного зібрання // Українська нива, 1935, Луцьк. – 123 с.
3. Неправда московських анафем / Упорядник ігумен Димитрій (Рудюк). – К., 1999. – 470 с.
4. Рожко В. Волинська Духовна семінарія (1796-2004 рр.): іст. нарис. – Луцьк: Медіа, 2004. – 256 с.
5. Рожко В. Українське Православне книгописання і книгодрукування історичної Волині XI – XX ст. Луцьк, 2005. – 187с.

#### ЗАПОРІЗЬКЕ КОЗАЦТВО В РОСІЙСЬКО-ТУРЕЦЬКІЙ ВІЙНІ 1768-1774 рр.

*Дроздюк Василь Васильович, здобувач вищої освіти*

*Сєвєрова Ольга Владиславівна, доцент кафедри всесвітньої історії*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

**Постановка проблеми:** з здобуттям Україною незалежності та скасуванням ідеологічних обмежень тема участі запорізького козацтва в російсько-турецькій війні 1768-1774 рр. зазнала серйозного переосмислення. Значний період часу участь українських козаків у зазначеній війні применшувалася, а участь запорізького флоту та забезпечення російської армії провіантом із козацьких земель взагалі не бралось до уваги.

**Мета статті:** на основі аналізу джерел та нових наукових праць з'ясувати справжню роль запорізького козацтва в російсько-турецькій війні 1768-1774 рр.

#### Виклад основного матеріалу.

Друга половина XVIII століття стала вдалою для Російської імперії в плані досягнення багатьох зовнішньополітичних цілей, зокрема перемогами російської армії над Туреччиною, а також підкорення Кримського ханства. У воєнно-політичні події 1768 – 1774 років були, безпосередньо, втягнуті і українські землі, які виконували роль тилової бази російської армії і стали районом зосередження і розгортання військ. В умовах південних степів, де частково розгорталася військові сутички російсько-турецької війни 1768-1774 рр., основний тягар військових дій мав лягти на легкі іррегулярні війська, більшість з яких склали запорозькі козаки. Російська імперія активно використовувала у війні з Туреччиною не лише кінні та піхотні війська запорозьких козаків, але і флотилію для утихомирення діяльності турків в районі Дунаю, кримських лиманів тощо.

У квітні-травні 1769 року запорозькі козацькі загони 1-ї армії входили до складу корпусів генерала-поручика Ф. Штофельна і генерала-майора О. Прозоровського. Ці корпуси призначались для авангардної і аванпостної служб. Лівобережні команди 2-ї армії впродовж червня-липня діяли в Північному Приазов'ї у складі корпусу генерала-поручика Г. Берга. Переяславський козацький полк стояв на Українській укріпленій лінії у складі корпусу генерала-поручика Ф. Остермана [8, с. 429].

У складі 2-ї армії графа П. Панина, завданням якої було здобуття Бендер, налічувалось понад 27-тис. кінноти: регулярна кіннота (карабінери, драгуни і гусари) у складі 9-ти полків налічувала 7 тис.; іррегулярна кіннота складалась із 1 тис. пікінерів, 3 тис. донців, 4 тис. лівобережних козаків і 500 компанійців, 5 тис. калмиків та 7 тис. запорожців, всього – 20 тис. 500 [8]. Як бачимо, основну кількість іррегулярних військ російських армій в російсько-турецькій війні 1768-1774 рр. складали лівобережні та запорозькі козаки.

У ході просування 2-ї армії від Бугу до Дністра, для підтримки зв'язку з тилловими базами, росіяни на кожній стоянці зводили по одному невеликому редуту, де залишали по 30 запорозьких козаків і одній гарматі. В середині червня запорозькі козаки у складі загону полковника К. Фалькерізама взяли участь у захопленні м. Балти. У вересні, під час штурму Бендер, легка запорізька кіннота (в тому числі і лівобережні компаніїці) тримала аванпости довкола фортеці і російського табору. Дані факти свідчать про те, що запорожці також відігравали важливу форпостну, обороняючу роль захоплених рубежів у російсько-турецькій війні 1768-1774 рр. [10, с. 169].

Під час військових кампаній 1769 року запорізький загін чисельністю в 3 100 козаків під началом військового старшини Андрія Носача був відряджений для розвідувального пошуку в район між Бендерами і Хаджибєєм. У поході при А. Носачі знаходилися п'ятеро військових старшин і шестеро полковників. На військовій нараді, яка

відбулася 28 вересня, через хворобу А. Носача козаки обрали своїм командиром полковника С.Галицького. 1 жовтня неподалік від Хаджибея козаки зустріли дві сотні турків. У ході короткого бою турецький загін було знищено. Серед запорожців було лише двоє поранених. Такі партизанські вилазки були притаманними для запорозьких козаків протягом всього періоду війни з турками [7].

На початок російсько-турецької війни 1768-1774 рр. флотилія Нової Січі налічувала 38 байдаків «дубів», які могли прийняти на борт до 2 000 чоловік екіпажу: по 50 козаків на кожен човен. У кампанії 1769 року взяла участь запорізька флотилія під проводом військового старшини Пилипа Стягайла, яка складалася з 38 байдаків та 1 690 чоловік команди. Вона стежила за турками в гирлі Дніпра та Очаківського лиману. В ході кампанії ця команда не раз вступала в сутички з османами як на воді, так і на суші. Найвдалішою їх військовою операцією була перемога над турецькою ескадрою в Костирських плавнях 8 червня 1769 року. В реляції П. Стягайла до Коша від 10 червня 1769 року говориться, що турецька ескадра, яка вийшла з Очакова в напрямку Запорізької Січі, складалася з 20 морських суден, восьми гармат і 600 членів екіпажу кожен. Командував ескадрою Гасан-Кизил-Ісарли ефенді. Завдяки добре організованій засідці та раптовому нападу козакам вдалося отримати вигідну перемогу над переважаючими турками [9, с. 137].

Наприкінці кампанії 1770 року татарська орда разом з ханом поверталася з Молдавії до Криму. На переправі під Кінбурном хан підживив загін запорожців на чолі з Данилом Третяком. На світанку 25 вересня, коли татари розпочали переправу, а хан вирушив з загоном охоронців з Кінбурна до Перекопу, запорожці несподівано вдарили по них із своєї засідки. Закріпившись на березі з кількома фальконетами, вони перетнули хану шлях, після чого почався бій. В рапорті Данила Третяка від 26 вересня 1770 року говориться, що в ході бою запорожці захопили три прапори (червоний, зелений і білий), ханську коштовну палицю, п'ять військових знаків, до 100 коней з в'юками, одного полоненого і багато речей та посуду. Втрати козаків склалися з одного убитого і шістьох поранених.

24 жовтня 1770 року команда запорізьких піхотинців взяла участь у штурмі Гірсово. Для цієї операції запорізький козацький загін був підкріплений батальйоном гренадерів (250 чоловік) і однією полковою гарматою. Запорожці мали лише 6 фальконетів. Гірсово захищало 2 тис. чоловік гарнізону з 70-ма гарматами. Вранці 24 жовтня командувач козаків О. Якубович висадився біля Гірсово і захопив ворожу батарею, на якій було 8 гармат, після чого відкрив по фортеці вогонь. Одна гармата влучила в пороховий льох. У результаті потужного вибуху частина стіни розвалилась. О. Якубович оволодів фортецею штурмом. Також у штурмі брав участь запорізький загін на чолі з Я. Сідловським. В списку убитих з команди Я. Сідловського, поданим у Кіш по завершенню походу для поминання в церквах значилось 47 імен [9, с. 138].

В кампанію 1773 року Дунайська команда запорожців залишалась у віданні генерала-майора Г. Потьомкіна. 21 березня загін запорозьких козаків на чолі з полковником І. Дуulichом був задіяний у бойовій операції біля Сілістрії. 9 травня перед новим військовим походом О. Суворова на місто Туртукай граф П. Рум'янцев наказав запорожцям «потривожити» татар в районі Дунаю, чим відволікти їх увагу. 10 травня під Туртукаєм О. Суворов мало не потрапив у засідку. Турецька флотилія блокувала його загін з боку Дунаю. На допомогу О. Суворові Г. Потьомкін вислав команду запорізьких козаків на чолі з І. Дуulichом на 20 човнах. За участю козаків загін О. Суворова зміг без перешкод повернутися назад на лівий берег Дунаю та уникнути засідки [9, с. 139].

Розглядаючи документи, де говориться про хід боїв, у яких брали участь запорожці, кидається в очі те, що в боях козаки зазнавали мінімальних втрат, а то і зовсім ніяких, в той час коли ворог мав втрати величезні. Причинами таких успіхів були не тільки тактичні прийоми, перевага в озброєнні і презирство до смерті, а насамперед військова майстерність, яка відпрацьовувалась в кожного бійця на протязі всього життя. Високий професіоналізм, який ґрунтувався на базі давніх козацьких традицій, був також однією з причин таких перемог.

**Висновки.** Таким чином, в російсько-турецькій війні 1768-1774 рр. українські землі стали тиловою базою російської армії і районом зосередження і розгортання військ. В умовах південних степів основний тягар військових дій несли легкі ірегулярні війська, більшість з яких склали запорізькі козаки. Російська імперія активно використовувала у війні з Туреччиною не лише кінні та піхотні війська запорізьких козаків, а і їх флотилію, для утихомирення діяльності турків в районі Дунаю, кримських лиманів тощо. Запорожські козаки відгравали важливу форпостну роль під час оборони захоплених рубежів у російсько-турецькій війні 1768-1774 рр.

Військове мистецтво запорізького козацтва проявилось як на воді, так і на суші. В ході боїв запорізькі піхотинці не раз ставали вирішальним фактором, від якого залежала перемога в частих сутичках з турками. Вищезазначені фактори дають право стверджувати, що запорізькі козаки зіграли вагомий роль в перемозі Російської імперії в російсько-турецькій війні 1768-1774 рр.

#### Список використаних джерел

1. Апанович О.М. Запорізьке військо як складова частина російської армії в другій половині XVIII століття. *Наукові записки інституту історії АН УРСР*. К., 1953. Т.5. С. 115 – 136.
2. Апанович О.М. Запорізькі форпости 1768-1774 рр. *Український історико-географічний збірник*. К., 1971. № 1. С. 87-92.
3. Апанович О.М. Збройні сили України першої половини XVIII століття. К.: Наукова думка, 2011. 223 с.
4. Історія українського козацтва: Нариси: У 2-х томах. Редкол.: В.А. Смолій (відп.ред.) та ін. К.: Вид-ім «Києво-Могилянська академія», 2007. Т.2. 724 с.
5. Мицик Ю. Кілька документів до історії запорізького козацтва. *Проблеми історіографії та джерелознавства історії запорізького козацтва (збірник статей)*. Запоріжжя, 1993. С. 85-101.
6. Скальковський А.О. Історія Нової Січі або останнього Коша. Дніпропетровськ: Січ, 1994. 680 с.
7. Чухліб Т.В. Російсько-турецька війна 1768-1774 рр. Режим доступу: [http://www.history.org.ua/?termin=Rosijsko\\_turetska\\_1768](http://www.history.org.ua/?termin=Rosijsko_turetska_1768)
8. Широкоград А. Русско-турецкие войны 1676-1918 годов; Под. общ. ред. А. Тараса. Минск-Москва, 2000. 752 с.

9. Шпитальов Г.Г. Запорізька флотилія в період російсько-турецької війни 1768-1774 років. *Південна Україна XVIII – XIX століття. Записки науково-дослідної лабораторії історії Південної України ЗДУ*. Вип. 4. –Запоріжжя, 1999. С. 134-143.
10. Шпитальов Г.Г. Оборона володінь Війська Запорізького Низового від татарських абігів у ході російсько-турецької війни 1768-1774 рр. *Гілея. Науковий вісник. Збірник наукових праць*. Вип. 52 (спецвипуск). К., 2011. С. 166-176.

### УНІКАЛЬНІСТЬ СЕЛА СВАРИЦЕВИЧІ(ДУБРОВИЦЬКОГО Р-НУ, РІВНЕНСЬКОЇ ОБЛАСТІ)

*Зиль Вікторія Петрівна, здобувач вищої освіти*

*Михальчук Р. Ю., кандидат історичних наук, доцент кафедри всевітньої історії*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Розвиток незалежної Української держави, збільшення інтересу до її історії та культури зумовлює все більший інтерес до їхнього вивчення як в колах істориків, так і в пересічного громадянина. У зв'язку з цим настала нагальна потреба комплексного дослідження населених пунктів та вивчення їх історичного минулого. В контексті дослідження історії Рівненської землі чільне місце займає питання вивчення регіональної специфіки функціонування та розвитку окремих її територій. Одним із них є село Сварицевичі Дубровицького району Рівненської області.

#### Мета дослідження:

- дослідити соціально-історичі перетворення в с. Сварицевичі;
- узагальнити матеріали про обряд «Водіння Куста»;
- з'ясувати культурні особливості села.

Перша письмова згадка про село датується 1450 р., коли королева Польсько-Литовської держави Бона надала привілеї дворянам Поллюховичам. Однак матеріальні археологічні знахідки дозволяють припустити, що перші поселення в околицях села були ще в дохристиянські часи. Відомо, що в той час поселенці займалися сільським господарством, сплавом лісу по р. Стублі, рибальством, мисливством і бортництвом [4, с.291].

Історик В. Попенко вважає, що назва Сварицевичі походить від імені язичницького прабога світла і небесного вогню – Сварога. Перекази старожилів згадують про легенду, згідно з якоютак село ніби назвали подорожні пани, які посперечались, якою дорогою їхати далі. За іншою версією, – вони посварились за знайдені гроші. А можливо, це є «сварка» за те, до якого князівства мала увійти територія сучасного села Сварицевичі. Загалом, можна стверджувати, що спираючись на археологічні знахідки, територія Сварицевич була залюднена набагато раніше офіційної першої згадки про село [3, с.20].

За переписом населення в 1897 р. в Сварицевичах проживало 647 чол. У селі знаходився маєток графа Папули, який жив у Варшаві, а в Сварицевичі навідувався час від часу. Відомо, що його маєток був розміщений при в'їзді в село і мав назву «Царський двір». Ця назва збереглася і донині на тому ж місці, односельчани називають просто «двір». Біля двоповерхового будинку з фонтаном знаходився парк, в якому росли серебристі ялини, каштани, шовковиця, бузок, жасмин, барбарис. Граф Папула мав свою гуральню (виробляли горілку) і цегельний завод. Цеглу, а також деревину з лісу везли на баркасах по річках до Варшави (Стубло – Стир – Простир – Прип'ять – Піна – канал „Кровного” – Західний Буг – Вісла, а далі вже до Варшави). Після проведеної в середині 60 років меліорації р. Стубло не стало, замість неї утворилася Широка Канава.

У 1903 р. розпочато будівництво школи з ініціативи губернатора Мінської губернії Петра Базилевського. Керував будівництвом управитель Папула. Його прізвище вибито на одній з цеглин приміщення старої школи, що добре видно до цього часу. Відомо, що тоді вже була цегляна церква Святого Георгія.

Друга пол. XVII ст. – перша пол. XVIII ст. – період, коли шляхта Волинського воєводства створювала фільварки, в яких виробляли продукцію на продаж. Зразком такого господарства був Дубровицький маєток. Джерела архіву Плятерів свідчать про те, що в Дубровицькому маєтку в 30-70-х рр. XVII ст. кількість сіл зросла з 16 (що були на початку століття) до 28, а в них селянських господарств – з 284 до 633 [4, с. 260]. Більшість селян тримали половину або чверть волоки і відповідно виконувала 2-4 дні панщини на тиждень та обов'язкові дні для всіх («літні дні»), толоки, шарварки. Було немало селян і з мізним наділом.

5 липня 1795 р. Дубровицю віднесено до категорії містечок, яке стало центром Домбровицького (Дубровицького) округу Волинського намісництва, а з 1797 р. входила до Ровенського повіту Волинської губернії [4, с. 260].

В 1921 р. за Ризьким мирним договором під владою Польщі опинилась Західна Україна. Село Сварицевичі ввійшло до складу Волинського воєводства Пінського повіту Вичівської гміни. Змінилися і господарі в Сварицевичах. Власником маєтку Папули став пан Конарус. При ньому в селі працювали цегельний завод, гуральня, кузня, столярня, смолярня. Як і Папула, він возив свої товари до Польщі на продаж [4, с.261-262].

Навпроти урочища Кузьмин на горі жив пан Маркевич. Він одним з перших в Сварицевичах займався меліорацією – наймав місцевих жителів копати канали. До цього часу збереглися викопані за його наказом каналу (в урочищі Накіт – Стара Канава, в урочищі Папоротниця).

Відомо, що після Першої світової війни в селі залишилися донські козаки (прийняли польське підданство) – Шатілов, Биков, Корольков [10, с. 20]. Обов'язком сваривецьких поміщиків було забезпечити їх роботою, вони працювали управляючими, лісниками, об'їждчиками. Великим землевласником у селі була церква (священик – І. Рожанович), якій належали землі в урочищах Городецьке, Коростинь, Попівське, Поповий згіщ, Попова діброва.

Навчальний процес у селі проводила церковно-приходська школа польською мовою. За спогадами Х. Холодько, інколи в процесі навчання практикувалося фізичне покарання [10, с. 21]. Учнів били за непослух або за невиконання домашнього завдання. Якщо селянин не зміг відправити дітей до школи, за це повинен відробити у Вичівці (сусіднє село) три дні на рік. Після успішного закінчення чотирьох класів Сварицевицької школи можна було продовжити навчання в гімназії в Серниках (ще сім років). Для селян це було складно. Тож більшість сваривецьких юнаків служили простими солдатами у польській армії.

У вересні 1939 р. Польща, як держава перестала існувати. Її землі поділили між собою Німеччина та СРСР. У 1940 р. в Сварицевичах створюється колективне господарство з 48 сімей, у розпорядженні яких було 256 га орної землі. Головою колгоспу став А. Шатілов.

Радянська влада репресувала «ворогів народу» – людей, що були лояльним до польського режиму, а також тих, що володіли статками, були великими землевласниками, куркулями. Так, у березні 1940 р. були заарештовані солтис с. Сварицевичі Крупко Демид і десятник Зиль Олександр. Вони володіли землею та сінокосами. Д. Крупко відправили до Ташкента, а О. Зиль в Кустанайську область. Через два тижні забрали його дружину з п'ятьма дітьми.

7 липня 1941 р. Сварицевичі були окуповані нацистськими військами. Встановлюючи «новий порядок» у селі, німці запровадили екезекуційну камеру і тюрму, де було закатовано 19 сварицевичських селян, які не скорилися окупантам. З початком окупації Сварицевичі стають одним із центрів опору на Поліссі. Село обирають місцем дислокації колишньої голова Висоцького райвиконкому І. Кабак і завідуючий райвідділом народної освіти Д. Храпко для підпільно роботи.

На початку 1943 р. партизани знищили сільські управи і поліцейські дільниці в чотирикутнику залізниць Пінськ-Лунинець-Сарни-Маневичі. Було проведено ряд операцій на залізницях (особливо на ділянці Сарни – Лунинець, яку на час Курської битви вивели повністю з ладу) [9,с.5]. З метою помсти населенню посилюється німецький терор. У Сварицевичі був направлений загін із 30 німців і поліцейських. Люди втекли в ліс, а тих, кого вдалося схопити, нацисти закатували. Кілька разів окупанти прочісували село, але ні людей, ні худоби не знайшли. У цей час навколо Сварицевич у лісах базувалися партизанські загони під командуванням М. Корчева, М. Місюри. Сварицевичі стали партизанським селом. На початку лютого 1943 р. тут секретар Рівненського підпільного обкому партії В. Бегма провів нараду командирів партизанських загонів і керівників підпільних груп [10, с.14]. Поступово село Дібрівськ стає партизанською столицею Рівненщини, а Сварицевичі – шляхом у Дібрівськ. В цей час партизани активізували «рейкову війну». Загін М. Корчева знищив 10 мостів, 11 сільських управ, 5 поліцейських дільниць, Висоцький гарнізон поліції, спиртзавод у Воробино, 8 німецьких ешелонів [10, с. 14-15]. У відповідь німецькі окупанти намагалися відплатити акціям партизан, від чого страждало місцеве населення. Так, 30 березня було затримано дванадцять сварицевичан, пригнано їх у стодолу селянина Р. Горбачевського і там спалено живцем. Серед загиблих були Х. Холодько, І. Кунько і вагітна М. Полюхович з дворічною дитиною. Згоріли в полум'ї брати П. та М. Степановичі. Будівлі в селі майже повністю спалено [1,с. 238].

В часи німецької окупації постраждали не лише українці, а й представники інших національностей. Сім сімей сварицевичських євреїв загинули у гетто в Серниках. Віра Швайко (1927 р.н.) пригадувала : *«До війни у нас проживало 7 єврейських сімей, вони були не дуже багаті, займалися торгівлею, була серед них швачка. Їх діти разом з нашими дітьми ходили до польської школи. Коли прийшли німці, наказали їм носити одяг із спеціального нашивкою. У свято євреї збиралися разом, і все по-своєму говорили. На запитання про що вони розмовляють відповідали: «Спочатку нас, а потім буде ваша черга». Їх водили поліцаї на роботу садити і сапати ліс»*[13].

Після винищення села прийшла ще одна біда – тиф. Вимирали сім'ї, люди похилого віку були в найбільшій загрозі. Під час боротьби з хворобою посильну допомогу надавав партизанський лікар Ерліх Борисович Шамович і медсестра Матильда. Медикаменти діставали в Сарнах у німецькому госпіталі, де працював лікарем Парнас, однокурсник Е. Шамовича [5, с. 146 ].

У ніч на 10 січня 1944 р. в Дубровицю ввійшли частини 397-ї стрілецької дивізії 1-го Українського фронту і партизанське з'єднання під командуванням В.А. Бегми [11, с. 8]. 259 жителів села служили в радянській армії і партизанських загонах. 97 з них – нагороджені орденами і медалями [6,с. 238].

Після війни розпочалася відбудова, розгорнулось житлове будівництво. На прикладі м. Дубровиця, у 1944 р. в був 881 двір, а в 1945 р. – 1027 дворів. З цього року в місті працювали промкомбінат, на якому виготовляли цеглу, розпилювали і обробляли ліс, та артіль інвалідів імені Кірова [7].

Звичаї – це те, що об'єднує націю та окрему кожну родину. Живим реліктом давньої духовної культури Сварицевичів є обряд «Водіння Куста», який зберігся з найдавніших часів. В «Софіївському першому літописі» (1146 р.) суворо застерігалось: «Ни поклонися кусту, ни идолам их». А через сто літ «Іпатіївський літопис» знову нагадував, що невірні «водяще около куста поклонятся им» [12, с. 161-168]. Отже, мова йшла про кустову обрядність.

Місяць по Юрію в римських календарях є святом рож- розалії. Розалії в римлян були святом предків за тим днем, що з нього починається літо. Від римлян це свято перейшло на Балкани і там було розповсюджене серед тракійського населення. З Тракалії свято рож перейшло і до нас, в Україну, а з приходом християнства було злучене з Святою Неділею – Трійцею.

Відтак можна вважати, що у давнину наші пращури пов'язували трійчанські свята з буйністю і живосиллям природи, в яку вони вірили. Про це наочно підтверджує вся сукупність дійств – оздоблення помешкань різноманітними травами та гілками дерев, а також русалієвими дійствами, супроти яких виступала церква [14, с. 5-6].

Зелений тиждень починається з четверга. В цей день дівчата йдуть на поля чи в ліс, де плетуть вінки співають. Жінки в цей день йшли в ліс, щоб заготувати ліарських трав. Збирали росу, якою лікували хворі очі [2, с. 97].

В «кличальну» суботу, напередодні Трійці до схід сонця дівчата рвали запашне зілля: материнку, чебрець, полин, лепех, яким прикрашали домівки, обтикуючи стіни, лави, вікна, образи, а лепехом притрушували долівку. У селі ще ввечера всі хати вбиралися зеленим гіллям [12, с. 7].

Неділя Зеленого тижня називається П'ятидесятницею, або Трійцею. Господині святково вдягались та йшли до церкви, вітати один одного зі святою неділею. Під час літургії освячувалися принесені прихожанами вода та квіти. Далі всі йшли на цвинтар щоб вшанувати пам'ять предків.



Обряд «Водіння Куста» має тисячолітню історію й сягає своїм походженням у дохристиянську епоху. Ймовірно, що «наші предки язичники пошановували Куст» [10, с. 99]. Перед тим, як почати дійство, дівчата обирали з – поміж себе найвродливішу дівчину, яку й називали «Кустом». Її завітчували у зелене вбрання, а голову прикрашали віночками з квітів та листям клену. Такий пишний одяг, що нагадує живий куц, потрібен для того, щоб господар до якого приходили віншувати чи зустрічні односельці не впізнали б односельчанку. Після цього обрядовий гурт вирушав до села з піснями. Кожен «куток» села організував свій «Куст» [14, с. 12]. Гурт заспівував одну з обрядових пісень, починаючи з ритуальної «Ой, ми були у великому лісі».

Господарі віддарювали гурт смаколиками, грішми, квасом чи морсом. Вважалося, чим більше до оселі завітає співочих гуртів, тим краще для родини. Полишаючи оселю, кустяни бажали здоров'я і статок: «Щоб Вам коні водились і овечки плодилися – будьте з Кустом здорові».

Кожного року в селі Сварицевичі проводяться районні та періодично обласні фестивалі народного мистецтва «Водіння Куста в селі Сварицевичах». Члени етнографічних експедицій з Польщі, Канади та освітніх установ України, досліджуючи культуру с. Сварицевичі, називають її унікальною.

Свого часу на унікальність Сварицевичів звернув увагу відомий етнограф Василь Скуратівський, який написав у своєму «Місяцеліку»: «Сварицевичі – реліктове село, поліський осередок, який заслуговує на статус фольклорно-етнографічного, можливо, навіть міжнародного значення, адже йдеться про загальнослов'янську пам'ятку» [15].

Тому обряд було зроблено документальний фільм, який жителі України могли побачити по телебаченню. В 2017 році Сварицевичський обряд «Водіння Куста» занесений до Національного переліку елементів нематеріальної культурної спадщини України. Обряд «Водіння Куста» в Сварицевичах зберігся в єдиному екзemplарі на всю Україну, за що і був включений до Національного переліку елементів нематеріальної культурної спадщини України.

Отже, дослідження історії села Сварицевичі (Дубровицького р-ну, Рівненської області) дало можливість пізнати багату минувшину свого краю, розкрити питання, на які раніше не було відповіді. Село є маленьким куточком великого Поліського краю зі славними традиціями. Частина історії села вдалося висвітлити. Однак, багато фактів чекають своїх досліджень, тож велику частину історичного минулого ще слід відтворити.

#### Список використаних джерел

1. Вінок безсмертя: Книга-меморіал / ред. кол. О. Ф. Федоров. – К.: Політвидав України, 1988. – 578 с.
2. Воропай О. Звичаї нашого народу. Українське видавництво, 1958. – 290 с.
3. Дубровиця – 1000 років. Збірник матеріалів. Рівне, 2005.
4. Історія міст і сіл Української РСР: у 26 т. : Ровенська область. гол. редкол.: П. Т. Тронько (голова), І. І. Компанієць (заст. голови), А. Д. Скаба (заст. голови) [та ін.] – К., 1973. – 654 с.
5. Корчев М. Годы огневые. К.: Видавництво політичної літератури України, 1989. – 301 с.
6. Книга пам'яті України. Рівненська область. т. 1. Львів: Каменяр, 1973. – 685 с.
7. Попенко В., Максименко Ю. З глибини віків: перші писемні відомості про Дубровицю. Дубровицький вісник. 2005. – 10 червня. – 12 серпня.
8. Скибан В. Бій за Дубровицю // Дубровицький вісник. – 1998. – 8 травня.
9. Скибан В. Народні месники // Поліський маяк. – 1989. – 8 травня.
10. Скуратівський В. Місяцелік. К. 1992. – 208 с.
11. Анішкевич О. Історія рідного краю [Електронний ресурс]. Офіційний сайт Сварицевичської бібліотеки – Режим доступу: <http://svar.dubrlibr.rv.ua/>
12. Шах. В. Водіння куста [Електронний ресурс]. Офіційний сайт газети «Рівне вечірне» – Режим доступу: <http://rivnepost.ua>
13. Корейчук О. Життя та доля сваривецьких євреїв в роки Другої світової війни. Свідчення Швайко Віри Андріївна [Електронний ресурс]. Офіційний сайт Дубровицької публічно-шкільної бібліотеки – Режим доступу: <http://dubrlibr.rv.ua>
14. Корейчук О., Холодько І. Обряд «Водіння Куста» в Сварицевичах. 2018. – 24 с. // Офіційний сайт Дубровицької публічно-шкільної бібліотеки : Режим доступу: <https://ru.calameo.com/read/0057421237b045ecafa9a>
15. Позняк-Хоменко Н. Нарядили Куста із зеленого кльона. Режим доступу: [http://www.aratta-ukraine.com/sacred\\_ua.php?id=110](http://www.aratta-ukraine.com/sacred_ua.php?id=110)

#### ОСОБЛИВІСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В БОРОТБІ З КОРУПЦІЄЮ В РОСІЇ ЗА ЧАСІВ КАТЕРИНИ ІІ

*Золотун Олена Юрївна, здобувач вищої освіти*

*Северова Ольга Владиславівна, доцент кафедри всесвітньої історії*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

**Постановка проблеми:** зрозуміти ситуацію щодо рівня корупції у Росії влада змогла завдяки системному підходу до боротьби з нею в одночасному здійсненні трьох видів діяльності: каральної, попереджувальної і правовідновлювальної. Сама організація даного підходу закономірно відповідала проявам корупції, що відбувалися в різних соціально-економічних і кримінальних умовах.

**Мета статті:** на основі аналізу джерел та наукових праць з'ясувати особливості системного підходу в боротьбі з корупцією за часів Катерини ІІ.

**Виклад основного матеріалу.**

Достатньо звернутися до російського законодавства, щоб зрозуміти, що з приходом нового правителя підходи його попередників до боротьби з корупцією спочатку не змінювалися і тільки з часом, після оцінки кримінальної ситуації в країні, доповнювалися, коригувалися та наповнювалися новим змістом.

До середини XVIII століття ефективним став принцип системної боротьби з корупцією в одночасному здійсненні трьох видів діяльності: каральної, попереджувальної і правовідновлювальної. Вперше цей принцип почав активно використовуватися за Петра I. Дотримання такого принципу стримувало корупцію до соціально терпимих проявів. Однак, в період правління Катерини II відбувся відхід від комплексного здійснення боротьби з корупцією в трьох видах діяльності. Переважно розвивалася правовідновлювальна і попереджувальна діяльність, нерідко за рахунок скорочення каральної. Було розроблено цілу систему зовні привабливих правовідновлювальних заходів. Наприклад, внесення винними в корупції в двократному розмірі матеріальних коштів, отриманих в результаті актів підкупу на користь сиротинців і богоугодних закладів [1, с. 10].

Правовідновлювальна відповідальність реалізовувалася головним чином у цивільно-правовій сфері її призначення полягало у відновленні незаконно порушених прав, примусовому виконанні невиконаних обов'язків та усуненні протиправних станів. На відміну від каральної відповідальності, яка реалізовувалася лише у встановленому законом порядку на підставі правозастосовного акта, виданого уповноваженим органом, правовідновлювальна відповідальність могла реалізовуватись і без втручання державних органів в добровільному порядку шляхом відшкодування завданих збитків, відновлення порушених прав, виконання обов'язків. Правовідновлювальна відповідальність виникала з моменту правопорушення і завершувалась відновленням (у встановлених законом межах) порушеного права.

Використання в основному правовідновлювальної діяльності призводило до самодетермінації корупції. Незастосування заходів кримінальної відповідальності за корупційні діяння робило привабливим державну службу для потенційних корупціонерів. Можливість отримати державну посаду обумовлювалася лише покупкою чину, кошти від продажу якого верхова влада спрямовувала на благодійні цілі. Держава, яка не здійснювала каральну діяльність, створювала умови для корупції заради абсурдного змісту благодійності. Єдина загроза покарання для винного в корупції полягала тільки в залученні до майнової відповідальності.

Що стосується попереджувальної діяльності, то вона полягала в профілактиці та містила заходи, спрямовані на виявлення та ліквідацію причин та умов конкретних злочинних діянь. Вона виявляла осіб, які були потенційно здатні вчинити злочин. Однією з головних причин корумпованості серед середніх і дрібних службовців була їхня низька матеріальна забезпеченість. 15 грудня 1763 р. Катерина II видала маніфест про призначення фіксованої платні чиновникам за штатом, службовцям не тільки в столиці, але і в провінціях. Цей маніфест став великим кроком вперед в справі упорядкування внутрішнього управління Росії. Річний оклад службовця середнього рівня становив 30 рублів в повітових, 60 рублів в губернських, 100-150 рублів в центральних і вищих установах, а пуд зерна коштував при цьому 10-15 копійок. Але одним призначенням платні не можна було обмежитися, і за 35 років служби призначалася пенсія [6, с. 458]. Катерина II планувала збільшити оклади чиновникам центрального управління приблизно в чотири рази, але в дійсності збільшення виявилось не настільки високим - в 1,5-3 рази [5, с. 381].

Метою імператриці було зробити боротьбу з хабарами можливою в принципі, тобто створити для цього умови. Розрахунок її виявився вірним, брати стали менше, хоча, на загальну думку, підвищені оклади і не компенсували незаконні «доходи» від хабарів. Але ці оклади відповідали тодішньому рівню життя, а цього було вже досить, щоб багато хто перестав «ліхоімствовать». Адже, беручи раз хабар, чиновник вже ставав злочинцем, переступав якусь межу, а потім нерідко «пускався в усі тяжки». Утриматися на цій межі йому допомагала досить висока платня.

Однак, підвищення платні не було пріоритетним заходом попередження корупції серед основної маси чиновників. 17 лютого 1763 року імператриця видала маніфест «Об держании судей и чиновников от лихоимства», в якому йшлося про порушення з боку суддів. Катерина II писала: «...Мы уже от давнего времени слышали много, а теперь и на деле увидели, до какой степени в государстве нашем лихоимство возросло, так, что едва ли есть самое малое место правительства, в котором... суд без заражения этой язвой отправлялся. Ищет ли кто места – платит, защищается ли кто от клеветы – обороняется деньгами, клеветает ли кто на кого – все происки свои хитрые подкрепляет дарами. Более того, многие судящие освященное свое место, в котором они именем Нашим должны показывать правосудие, в торжище превращают, вменяя себе вверенное от Нас звание судии... за пожалованный будто бы доход в поправление своего благосостояния, а не за службу, приносимую Богу, Нам и Отечеству, и мздоимством богомерзким претворяют клевету в праведный донос, разорение государственных доходов в прибыль государственную, а иногда нищего делают богатым, а богатого – нищим... Однако сильное Наше на Бога упование и природное Наше великодушие не лишают Нас еще надежды, чтоб все те, которые почувствуют от сего милосердного к ним напоминания некоторое в совести своей обличение, поймут, сколь великое зло есть в государственных делах мздоимство... Но если... увещание милосердное не подействует... то пусть они знают, что Мы направленные против этого зла законы... впредь твердо исполнять будем... не дав уже более милосердию Нашему места. Почему и никто, обвиненный в лихоимстве (ежели только жалоба до Нас дойдет праведная)... не избежит Нашего гнева, так как Мы милость и суд в пути непорочном царствования Нашего народу обещали» [6, с. 457-462]. У маніфесті чітко показано, що імператриця добре розуміла ситуацію з високим рівнем корумпованості чиновників та погрожувала кримінальною відповідальністю.

Однак в цілому, належної принциповості в діях уряду не було. Так викритий в хабарництві генерал-прокурор Сенату Олександр Глебов був просто переведений з пониженням в чині до намісника в Смоленськ. Коли французький посланець граф Сегюр спробував поговорити з Катериною Великою про хабарництво і крадіжки чиновників, вона поставилася до його нарікань спокійно: «Вы отчасти правы, отчасти нет, любезный граф. Что меня обкрадывают, как и других, с этим я согласна. Я в этом уверилась сама, собственными глазами, потому что раз утром рано видела из моего окна, как потихоньку выносили из дворца огромные корзины – и, разумеется, не пустые» [9, с. 95].

Є ряд згадок про зловживання з боку фаворита Катерини Григорія Потьомкіна. Посол Англії Роберт Гуннінг писав у своїх донесеннях: «Григорий Потёмкин собственной властью и вопреки Сенату распорядился винными откупами невыгодным для казны образом» [3, с. 24]. У 1785-1786 рр. черговий фаворит Катерини II Олександр

Єрмолов, раніше – ад'ютант Г. Потьомкіна, звинуватив останнього у привласненні коштів, відпущених на освоєння західних територій, приєднаних внаслідок I поділу Польщі. Сам же винуватець, виправдовуючись, заявив, що лише «позичив» ці гроші з державної скарбниці. Як вказує М. Павленко, Катерина II виявляла надмірну м'якість по відношенню не тільки до своїх фаворитів, але й до інших чиновників, які заплямували себе хабарництвом чи іншими провинками [4, с. 340-341].

Дотримуючись депутатських наказів, представники Уложеної комісії, яка була скликана в 1767 році, згідно з планом російської імператриці Катерини II про реформування Російської імперії, прийняли рішення про необхідність встановлення смертної кари за хабарництво [2, с. 76]. Дана пропозиція хоча і не була прийнята верховною владою, між тим акцентувала необхідність зміни змісту боротьби з корупцією. Порахувавши можливим не використовувати в повному обсязі триаду видів антикорупційної діяльності, верховна влада спробувала відсутність каральної діяльності компенсувати за рахунок розвитку попереджувальної. Однак вжиті заходи були радше заходами попередження розвитку корупційної поведінки, ніж попередження витоків самої корупції. Наприклад, широко використовувалося практика опублікування в спеціальному указі прізвищ осіб, викритих в корупції; позбавлення чинів і посад корупціонерів [7, с. 1038-1039.] Економічно вигідними здавалися правовідновлювальні і попереджувальні заходи щодо незаможних корупціонерів, яких слід було «определять в казенные работы с зачетом следующих по взысканию денег; в другой раз те работы удвоить, а в третий раз отослать на поселение» [7, с. 181-189]. Безоплатна праця винних в якості покарання за корупцію, здійснену внаслідок низької зарплати, фактично відображала єдність обставин та визначала безперспективність боротьби з корупцією.

Оцінку дієвості заходів попередження корупції представила діяльність, пов'язана з виконанням посадових обов'язків виборними службовцями. У 1776 році сенатор Маврин (Вятська губернія) написав доповідну імператриці: «...сверх чиновников, в Коронной службе состоящих, обличаются в незаконных поборах и взятках, с народа чинимых, в каждой волости мирские начальники» [8, с. 871]. Також він називає 3 900 осіб, до яких можуть бути застосовані норми кримінальної відповідальності. З огляду на останню обставину можна припустити, що корупційні діяння, вчинені виборними посадовими особами, мали тяжкий характер. Але, не виявляючи волю до жорсткої протидії масовому хабарництву відносно своїх підданих, імператриця дала тільки санкцію на можливість покарання винних, шляхом позбавлення їх довіри та стягнення з них того, що вони незаконно отримали.

**Висновки.** Отже, особливість системного підходу в боротьбі з корупцією за часів Катерини II полягала у незастосуванні його в трьох складових видах: попереджувальної, правовідновлювальної та каральної діяльності.

Використовувалися тільки попереджувальні та правовідновлювальні заходи, незважаючи на те, що кримінальна ситуація, пов'язана з корупційною злочинністю, потребувала якісних змін. Даний підхід пояснювався системою зовнішніх привабливих заходів, які на перший погляд були економічно вигідними для держави. Проте, правовідновлювальні заходи, спрямовані на усунення завданої правопорушеннями шкоди, і на половину не компенсували витрати, які зазнавала держава через корупцію. Незастосування заходів кримінальної відповідальності за корупційні діяння, робило привабливим державну службу для потенційних корупціонерів та призводило до самодетермінації цього явища.

#### Список використаних джерел

1. Астанин В.В. Борьба с коррупцией в России XVI-XX веков: развитие системного подхода. Москва: Российская криминологическая ассоциация, 2003.92 с.
2. Гольцев В. А. Законодательство и нравы в России XVIII века. URL:<http://lawlibrary.ru/izdanie20404.html> (дата звернення 30.04.2020).
3. Ключевский В.О. Терминология русской истории. Соч. в 9 т. Т. 4. Москва: Правда,1989.180 с.
4. Павленко Н. И. Екатерина Великая. Москва:Молодая гвардия, 2006. 495 с.
5. Писарькова Л.Ф.. Государственное управление России с конца XVII до конца XVIII века. Эволюция бюрократической системы. Москва, 2007. 743 с.
6. Полное Собрание Законов Российской Империи : Собрание первое : С 1649 по 12 декабря 1825 года. - СПб. : Тип. II Отд-ния собств. Е. И. В. канцелярии, 1830. - 48 т.: указ. Т. 15 : С 1758 по 28 июня 1762, 1830. 1051с.
7. Полное Собрание Законов Российской Империи : Собрание первое : С 1649 по 12 декабря 1825 года. - СПб. : Тип. II Отд-ния собств. Е. И. В. канцелярии, 1830. - 48 т.: указ. Т. 17 : 1765-1766, 1830. 1142 с.
8. Полное Собрание Законов Российской Империи : Собрание первое : С 1649 по 12 декабря 1825 года. - СПб. : Тип. II Отд-ния собств. Е. И. В. канцелярии, 1830. - 48 т.: указ. Т. 23 : С 1789 по 6 ноября 1796, 1830. 980 с.
9. Российское законодательство X-XX веков. В 9 т. Т. 4: Законодательство периода становления абсолютизма/ Отв. ред. А. Г. Маньков, 1986. 512 с.

#### ПРАВОВЕ ПІДГРУНТЯ ІДЕОЛОГІЇ НАЦИЗМУ В НІМЕЧЧИНІ

*Зробок Мар'ян, здобувач ступеня вищої освіти*

*Мартинчук Ірина, к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Практично всі дослідження націонал-соціалізму, здійснювані з позицій різних наукових дисциплін, спочатку подають виключно негативну оцінку цієї ідеології та її практики. Іншими словами, такий підхід до вивчення теми переважно відповідає світогляду дослідника, але при цьому мінімально розкриває теоретичні основи і характеристики явищ того часу, ті які вкладалися безпосередньо ідеологами і сучасниками. Ми вважаємо, що заздалегідь упереджене ставлення і суб'єктивні оцінки явищ, в тому числі правових, в період Третього Рейху, виключають як об'єктивність наукового дослідження, так і можливість отримати нові знання. Мета цього дослідження проаналізувати теоретичні положення правової складової німецького націонал-соціалізму.

Вивчаючи категорію правової ідеології націонал-соціалізму, слід зазначити, що ми маємо справу з нетрадиційним розумінням цього терміну. Так, визначення Л. Морозової можна вважати класичним: система ідей,

правових поглядів, наукових концепцій, а також теорій, які висловлюють ставлення та оцінювання наявного правового поля [6, с. 364]. Але стосовно правової ідеології Третього Рейху, найбільш точним здається трактування, яке дав професор В. Сіріх, не дивлячись на те, що Л. Морозова вважає його не поширеним. Позицію вченого можна відобразити в наступному визначенні: правова ідеологія – це відношення до права, сформоване в основному політичними партіями, яке ґрунтується на захисті інтересів класів і верств суспільства, які подаються цією партією [6, с. 364].

Дійсно, досліджуючи правове поле Третього Рейху, ми так чи інакше розглядаємо відношення НСДАП, з її ідеологією, до розуміння права і його ролі в суспільстві. Націонал-соціалізм був не просто політичним вченням, а цілим світоглядом, про що постійно говорили його ідеологи [1, с. 298]. Саме тому передбачалося масштабне реформування багатьох інститутів держави і суспільства. Звичайно, всі реформи повинні були відбуватися під впливом державної ідеології, а право, в свою чергу, повинно було легітимізувати всі ці процеси. Тому, вивчаючи фундаментальні погляди ідеологів Третього Рейху, ми тим самим проникаємо в суть правової ідеології німецького націонал-соціалізму. В. С. Нерсесянц вважає, що особливість ставлення до права того періоду полягає в пріоритеті колективного та національного духу німецького народу над індивідуальними інтересами. Іншими словами, заперечуючи індивідуальні інтереси як першооснову побудови права, націонал-соціалісти бачать цінність у потребах раси, як категорії, яка потребує найретельнішого захисту.

Опираючись на «особливе право», в Третьому Рейху формується правова ідеологія, яка принципово відрізняється від існуючих концепцій і розумінь, оскільки повноправними суб'єктами права виділяються тільки елементи народної спільноти, тобто німці як нація [4, с. 698]. Народна сутність права, що лежить в основі правової ідеології націонал-соціалізму, відбивається в дев'ятнадцятому пункті програми НСДАП. Так, постулюється необхідність відмови від римського права і перехід до німецького народного права, оскільки перше створювалося для того, щоб служити матеріалістичним інтересам, далеким німецькому духу [7].

Розвиток цієї ідеї ми бачимо в роботі Адольфа Гітлера «Моя боротьба», так, він писав, що німецька держава створена об'єднати в собі всіх німців, та надати панівне становище найбільш цінним, з точки зору раси, представникам німецького суспільства. Розмірковуючи про категорії громадянства та цивільних прав, А. Гітлер вважав необхідним поділ осіб, які перебувають на території Німеччини на дві групи, в першу входять громадяни, в другу – піддані. Він називав проблемою те, що в Німеччині цивільними правами користуються всі громадяни, до категорії яких відносяться всі народжені на території держави особи, без урахування расової і національної приналежності. Так як концептуальною основою права і держави у націонал-соціалістів був національно ідентичний народ, А. Гітлер пропонував зміну системи взаємин між людиною і державою.

Фундаментом нових відносин мала стати расова нерівність, що виключала однакові права у німців і представників інших рас. Ідеологами була запропонована законодавча конструкція, що не дозволяла отримувати громадянство всім особам, які народилися на території Німеччини. Факт народження породжував лише право підданства, який не дозволяв займатися політичною діяльністю. Статус підданого зобов'язував підкорятися існуючим законодавству і політиці, що проводилася державою, при цьому, в разі незгоди, підданий мав право відмовитися від свого статусу і потім отримати громадянство держави, до національності якої відносився.

Варто зазначити, що німці, які були народжені в Німеччині, не відразу отримували громадянство. Їм необхідно було довести, що вони є корисними для суспільства, і це давало можливість користуватися громадянськими правами [1, с. 313-317]. Ідея народного права і держави, ґрунтувалася на тому, що кожен громадянин-німець є господарем в своїй державі, користуючись різними перевагами в порівнянні з особами інших правових статусів, але при цьому, на громадян було покладено більше правових зобов'язків. Ідеологи прищеплювали молоді позицію, що краще підмітати вулиці в своїй державі, ніж бути королем в чужій.

Варто зазначити, що зміна пріоритетів від індивідуалістичних прав до права народу в націонал-соціалістичній Німеччині, не виключає важливу роль особистості в житті держави. Так, не визнаючи демократичний принцип управління, виділяється концепція про владу кращих людей в державі. У цьому випадку мова йшла не про владу більшості, а про владу найбільш видатних особистостей. Жорсткі позиції при здійсненні державної політики і її законодавчого закріплення можна пояснити тим, що всі політичні партії допускають компроміси зі своїми опонентами, і не виключають їх фактичну наявність поруч з собою. Але націонал-соціалісти стверджували, що вони створили цілий світогляд, який вважали єдино правильним для німецького народу, саме тому вони не визнавали ніяких компромісів [1, с. 237].

Успіх в поширенні свого вчення нацистські ідеологи бачили в незмінності положень, які ними були колись визнані єдино вірними, тому поступки зовнішнім обставинам розглядалися ними як можливість підризу віри народу в ідею. Так, А. Гітлер стверджував, що завдання партії та її членів полягає у виконанні положень, викладених в 25 пунктах програми НСДАП. Він вважав, що у випадку їх невиконання спочатку в партії, а потім у всьому суспільстві, виникне розкол через різницю поглядів на положення програми. Показовим є ставлення А. Гітлера до «злочинних» права і держави при винесенні йому вироку по Півному путчу. Так, він не сприймав всерйоз вирок, винесений існуючою владою, і стверджував, що існує «вищий суд часу», який анулює винесений вирок і повністю виправдає засуджених [1, с. 491].

Оскільки самі націонал-соціалісти не виділяли категорію «правової ідеології» і не займалися її окремою доктринальною розробкою, ми можемо розкривати її сутність за допомогою явищ і процесів в праві, які відбувалися в період Третього Рейху. Так, ідея «народного і особливого» права була основоположною при прийнятті судових рішень. Наприклад, головною вимогою при винесенні рішень було врахування інтересів нації і народу, замість дотримання букви закону. Суддя був зобов'язаний приймати рішення на основі ідейних принципів націонал-соціалістичного світогляду [6, с. 566]. У ситуації, коли був відсутній конкретний законодавчий припис, прийняте судове рішення мало силу, оскільки національна правосвідомість і думка судді вважалися достатніми для мотивувальної частини. Така правова система свідчила не стільки про формування поліцейської держави, скільки про трансформацію фундаментальних основ у відносинах між людиною і державою, та про створення нової правової

доктрини, нерозривно пов'язаної з ідеологією націонал-соціалізму.

Головною відмінністю такої системи від ліберальних правових систем було місце особистості в правовій ідеології. Не дивлячись на пріоритет права народу над правом окремої людини, особистість сприймалася націонал-соціалістами як невід'ємна і важлива частина суспільства. Правовий статус особистості прямо залежав від статусу соціального суб'єкта права – німецького народу. Іншими словами, статус німця як окремої особистості був пов'язаний з визнанням пріоритету інтересів народу над індивідуальними. Варто зазначити, що ідеологи заперечували наявність приватних інтересів особистості, але стверджували, що приватні інтереси необхідно погоджувати з основними суспільними інтересами [5, с. 267]. При цьому не слід забувати, що громадські інтереси – це інтереси народу, обмеженого національною приналежністю, таким чином, особисті інтереси в ідеалі повинні були відповідати інтересам німецького народу. Так, при розробці нового цивільного кодексу «Народного уложення» застосовувався основний концепт всієї правової ідеології націонал-соціалізму: «Право є те, що корисно народу і Рейху» [3, с. 154].

Такий трансформації суспільної свідомості передували об'єктивні передумови. Курт Зонтгаймер наголошує, що антидемократичні ідеї набули поширення у Німеччині під впливом подій Першої світової війни, а воєнна поразка, падіння монархії та Версальський мир значно збільшили число їх прихильників [2, с. 39]. Упродовж 1920-х років радикальні ліві та праві угруповання виплекали у суспільстві ставлення до Ваймарської республіки та її Конституції як до нав'язаного західними переможцями і тому чужого німцям витвору – втілення «гнилого лібералізму» та буржуазної демократії як влади грошей, що грабує народ. Її протиставляли «національний соціалізм» – справедливий, встановлений в інтересах народних мас політичний лад. Поширення соціалістичних ідей відіграло свою роль у поступовій відмові німецького суспільства від ліберальних цінностей (особистість, її свобода, гідність і права) на користь цінностей тоталітарних (вождь, партія, кров, раса, народ, імперія). На думку ідеологів нацизму потрібно сформувати нову людину: призначену долею панувати над Європою та світом, вільну від кайданів культури і закону, яка добровільно зречеться приватних інтересів на користь держави й потребуватиме лише чітких і зрозумілих рішень безпомилкового вождя.

Ваймарської республіки, якою вона була, наголошує Курт Зонтгаймер, не хотів ніхто, вона всім видавалася тимчасовою, хоча саму ідею ліберальної демократії намагалися боронити нечисленні центристи та інтелектуали на кшталт Томаса Мана. Під гаслом «Геть систему!» проти правової держави та представницької демократії виступали консерватори, комуністи, народовці, націонал-соціалісти, «старі» та «нові» націоналісти і націонал-більшовики, і всі вони вважали себе речниками волі народу. Але до влади врешті-решт прийшли саме нацисти, і то цілковито парламентським шляхом – за підтримки мільйонів виборців, спокушених обіцянками «підняти державу з колін» і примусити сусідів рахуватися з нею.

Таким чином, правова ідеологія Третього Рейху була закономірно пов'язана з державною ідеологією націонал-соціалістів та відповідала запитам німецького суспільства. Ідеологи нацизму представляли німцям свої переконання як світоглядну систему, а правова система була покликана захищати основи нацистської держави. Тому розгляд сутності правової ідеології неможливий без урахування основних положень всієї ідеології націонал-соціалізму.

#### Список використаних джерел

1. Гитлер А. Моя боротьба.– М.: Т-ОКО, 1992. – 590 с.
2. Зонтгаймер К. Як нацизм прийшов до влади / пер. з нім. Н. Проскура, О. Межевкіна, Ю. Півторак. – К. : Дух і літера, 2009. – 320 с.
3. История государства и права зарубежных стран / Под общ. ред. проф. Крашенинниковой Н.А. и проф. Жидкова О. А. – М.: Норма, 2001. – 712 с.
4. История политических и правовых учений: Учебник для вузов / Под ред. акад. РАН, д.ю.н., проф. В.С. Нерсисянца. 4-е изд. – М.: Норма, 2004. - 944 с.
5. История фашизма в Западной Европе. – М.: Наука, 2007. – 616 с.
6. Морозова Л. Теория государства и права. – М.: Юрист, 2002. – 414 с.
7. Устрялов Н. В. Германский национал-социализм. [Електронний ресурс]. Режим доступу <http://www.magister.msk/library/philos/ustryalov/ustry019.htm/> (дата доступу: 15.01.2020).

#### ПОЛІТИЧНІ РЕПРЕСІЇ В СРСР ПІСЛЯ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

*Корчак Тамара Миколаївна, здобувач вищої освіти*

*Михальчук Роман Юрійович, кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Післявоєнне життя в Радянському Союзі було позначене поширенням політичних репресій проти народів СРСР. Ще під час війни, а згодом у повоєнні роки за необгрунтованими звинуваченнями було репресовано цілі народи: поволзьких німців, калмиків, чеченців, інгушів, карачаївців, балкарців, корейців, кримських татар, інгерманландських фінів, турків-месхетинців, курдів, жителів Чорноморського узбережжя – вірмен, болгар, греків та інших. Під гаслом «викоренення націоналізму» на приєднаних землях та придушення опору радянської влади населення до Сибіру було відправлено сотні тисяч жителів Литви, Латвії, Естонії, Західної України та Західної Білорусі. Усього на спецпоселеннях, станом на 1953 р., перебувало близько 3 млн людей. Національні сили, зокрема ОУН і УПА у Західній Україні, загони «лісових братів» у Прибалтиці, намагалися чинити опір репресіям, однак сили були нерівні [5, с. 136-144; 3, с. 23-81].

Окрім «спецпоселенців», декілька мільйонів чоловік перебували у концтаборах ГУЛАГу. Серед них – значна частина колишніх військовополонених, чимало з тих, кого німці примусово вивезли на роботу до Третього рейху, і тих, хто опинився в окупації; колишні емігранти, яких загітували повернутися на батьківщину, а потім заарештували; священники та віруючі різних конфесій, зокрема забороненої Української греко-католицької церкви. У таборах перебували й близько мільйона біженців від радянської влади до західних окупаційних зон Німеччини, яких підступно видали Москві союзники, щоб не псувати стосунків з нею [6; 4].

Сталінський режим мав розгалужену систему стеження за усіма верствами населення. Коли у вождя виникали сумніви щодо відданості його ідеям, репресій зазнавала і верхівка партійно-державного керівництва. У 1950 р. заарештували і розстріляли керівників лєнінградської партійної організації. Невдовзі після завершення війни зазнали гонінь її герої-восначальники Семен Богданов, Микола Воронов, Іван Юмашев, Олександр Новиков. Потрапив у «нєласку» і був переведений на службу у провінцію маршал Георгій Жуков. Жертвами сталінської державної машини ставали солдати і командири – переможці у боротьбі з фашизмом. Замість почесностей і слави багатьох з них чекали допити і знущання [7, 64-69].

Постійного репресивного тиску зазнавала творча інтелігенція. Початком репресій проти неї у післявоєнні роки стали постанови ЦК ВКП(б) 1946-1948 рр. Секретар ЦК з питань ідеології А. Жданов головні удари спрямував проти поетеси Анни Ахматової та письменника Михайла Зощенка. їх звинувачували у «непристойності й аполітичності, песимізмі та занепадництві». Утисків зазнавали багато діячів культури, які відмовлялись від облудного оспівування соціалізму. Серед них – видатні українські письменники Максим Рильський, Володимир Сосюра, Остап Вишня, Юрій Яновський та інші. Слідом за літераторами хвиля репресій прокотилася по музикантах, діячах кіно й театру, інших представниках культури та науки [1, с. 189–199].

У цей час, щодалі більшого поширення в СРСР набирал антисемітизм. Євреїв оголошували космополітами, тобто людьми без батьківщини. За таємним наказом Кремля було вбито відомого актора, керівника єврейського драматичного театру в Москві Соломона Міхоелса, загинули поети Лев Квітко, Перец Маркіш, чимало інших видатних діячів єврейської культури опинилися за ґратами. Відверто антисемітське спрямування мала «справа кремлівських лікарів», яких безпідставно звинуватили у намірах отруїти лідерів партії та держави. В космополітизмі також звинувачували людей, які цікавилися зарубіжним мистецтвом та літературою. Справжні досягнення світової культури відгороджувалися від радянських людей нездоланим муром [2].

Комуністичний режим проводив гостру боротьбу проти «інакодумців» у різних напрямках науки. У сталінські часи паплюжили не тільки окремі наукові школи, а й цілі галузі знань. Зокрема, генетика та кібернетика були оголошені псевдонауками і фактично заборонені в СРСР. Критику того чи іншого наукового пошуку супроводжували «оргвисновками», які нерідко завершувались арештом і ув'язненням науковців. Тисячі засуджених талановитих учених працювали у так званих «шарашках» – таборах, де робота мала науково-дослідний напрям. Серед таких в'язнів були Сергій Корольов (згодом генеральний конструктор ракетної техніки), Микола Тимофєєв-Ресовський (засновник радіаційної генетики) та інші. У той же час влада звеличувала різних шарлатанів від науки на кшталт «народного академіка» Трохима Лисенка, який обіцяв вивести дивовижні за врожайністю сорти зернових культур і нагодувати країну за декілька років [8] та ін.

Хоча влада в СРСР мала яскраво виражений тоталітарний характер, режим про людське око намагався дотримуватися деяких чисто формальних ознак демократії. Регулярно відбувалися вибори до Верховних Рад СРСР і союзних республік, яким мала належати уся повнота влади в країні. Проте вибори відбувалися без вибору. Громадяни мали голосувати за визначеного «згори» єдиного кандидата «сталінського блоку комуністів і безпартійних». Однак навіть обрані в такий спосіб ради єдиної реальної влади не мали. Вона належала верхівці ВКП(б) на чолі із Й. Сталіним. Усе суспільно-політичне життя проходило під пильним наглядом партійних органів. Парткоми, комітети комсомолу втручалися навіть в сімейне життя членів колективу, розглядали його на своїх засіданнях. Партійні комітети керували, навчали, виховували, карали. І все це відбувалося «для блага народу». У той час, коли усі сфери життя суспільства були пронизані втручанням антилюдської карально-репресивної системи.

#### Список використаних джерел

1. Бажан О. Опозиційний рух в Україні в умовах системної кризи СРСР. *Історія України. Маловідомі імена, події, факти*. К., 2005. Вип. 31. С. 189–199.
2. Демонізація іншого: Антисемітизм, расизм і ксенофобія / під ред. Р. С. Вістріча; пер. з англ. Г. Є. Краснокутського. О.: АО БАХВА. 2006. 412 с.
3. Депортовані кримські татари, болгары, вірмени, греки, німці : зб. док. (1941–1998) / упоряд. Ю. Білуха та ін. ; Державний комітет України у справах національностей та міграції. К.: Абрис, 1999. 175 с.
4. Земсков В. Н. Проблема советских перемещенных лиц. *Россия в XX веке: Война 1941–1945 годов: Соврем. подходы*: сб. ст. / А. Н. Сахаров (отв. ред.) и др. М.: Наука, 2005. 650 с.
5. Зубченко С.П. Адміністративне виселення радянських громадян німецького, фінського, болгарського та грецького походження з постійного місця проживання в роки Другої світової війни. *Література та культура Полісся*. 2016. Вип. 81. С. 136-144.
6. Кісь О. Українки в ГУЛАГу: вижити, значить перемогти. Львів, 2017. 288 с.
7. Ніколаєв І. Є. Репресивні акти пізнього сталінізму проти військовослужбовців та працівників правоохоронних. *Часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Вип. 3. Історичні науки. Т.6. Київ, 2006. С. 64-69.
8. Політичні протести й інакодумство в Україні (1960–1990): документи і матеріали / Упор. В. М. Даниленко. К.: Смолоскип, 2013. 736 с.
9. Полян П. Не по своей воле... История и география принудительных миграций в СССР / Павел Полян. М.: ОГИ-Мемориал, 2001. 328 с.

**АТЕЇЗАЦІЙНА ПОЛІТИКА РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ  
50 – ПОЧАТКУ 60 РР. ХХ СТ. (НА ПРИКЛАДІ РІВНЕНЩИНИ)**  
*Кучерук А.Я., здобувач в/о освітнього ступеня Магістр ФІПМВ РДГУ*  
**Науковий керівник: Литвинчук А.І., кандидат історичних наук, професор**  
**Рівненський державний гуманітарний університет**

50 – 60 роки ХХ ст. характеризується реалізацією атеїзаційної політики, яка ґрунтувалася на принципах побудови комуністичного суспільства, закріплених у програмі КППС і спрямовувалася партійними документами. Органами які безпосередньо здійснювали контроль за дотриманням законодавства про культури були Рада у справах РПЦ при РНК СРСР і Рада у справах релігійних культів при РНК СРСР.

Рада у справах РПЦ при РНК СРСР утворена 18 грудня 1943 р., відповідно до Постанови № 1392 Раднаркому СРСР. Першим головою Ради був полковник НКДБ Г. Карпов. У союзних і автономних республіках, краях і областях діяли Ради у справах РПЦ при РНК СРСР, очолювані уповноваженими [6, с. 304–305]. Зокрема, посаду першого уповноваженого Ради у справах Руської православної церкви в Українській РСР обіймав П. Ходченко, а уповноваженого у Ровенській області – Дубовик І.П. [3, арк. 88].

На уповноважених покладалася функція забезпечення умов дотримання на ввіреній їм території законодавства про релігійні культури, звітування перед офіційними органами влади про діяльність РПЦ, збір інформації про служителів культури, здійснення реєстрації духовенства та ін. Кожен священнослужитель був зобов'язаний стати на облік в уповноваженого, а отримана про це довідка від уповноваженого давала йому право вступу у виконання функціональних обов'язків. Без вказаної довідки єпархіальний архієрей не мав права призначати священника на парафію, а священнослужитель не міг виконувати своїх обов'язків [1, арк.1].

Рада у справах релігійних культів при РНК СРСР була створена у 1944 р. На посаді голови Ради у справах релігійних культів при РНК СРСР з 19 листопада 1944 р перебував Полянський І.В. Основним завданням Ради (відповідно до Постанови Раднаркому СРСР № 572 від 19 травня 1944 р.) було стати з'єднуючою ланкою між офіційними органами влади СРСР та керівниками релігійних громад усіх віросповідань, окрім РПЦ. На рівні республік, країв і областей такі функції виконували уповноважені Ради [13, с. 163–164]. Першим уповноваженим Ради у справах релігійних культів при РНК СРСР у Ровенській області став Волошкевич Г.Г. Уповноважений отримував спеціальні інструкції та вказівки якими мав керуватися у своїй роботі. Відповідно до Положення РНК СРСР про порядок відкриття молитовних приміщень, уповноважений зобов'язаний був звітувати про наявність на території області релігійних громад, кількість діючих та закритих молитовних будинків, проблемні питання, які піднімало місцеве духовенство перед офіційною владою, настрої серед служителів культури, заяви і скарги від віруючих громадян та інше [3, арк. 1г; 2, арк. 116].

У 1944 р. було утворено Союз євангельських християн і баптистів (ЄХБ) до якого, не зважаючи на розходження у віросповідній та культовій практиці, входили баптисти, євангельські християни, частина п'ятидесятників та інші євангельські течії. Союз підпорядковувався Всесоюзній раді євангельських християн-баптистів (ВР ЄХБ), з центром у Москві [8, с. 379; 9, с. 301–302]. Громади, що не погоджувалися на входження до Союзу ЄХБ, офіційна влада позбавляла права на реєстрацію у державних органах влади, а отже – на діяльність.

Для зв'язку з органами влади рішенням Всесоюзної Ради ЄХБ введено інститут обласних уповноважених ЄХБ. Таким уповноваженим (старшим пресвітером) у Ровенській області став Ничипорук М.А., який мав спільно із уповноваженим Ради у справах релігійних культів у Рівненській області Волошкевичем Г.Г. сприяти взяттю на облік усіх протестантських громад області й служителів культури [3, арк. 4–4 зв.]. Представники офіційних органів влади нерідко звинувачували духовенство у «розбазарюванні» коштів належних церкві, костелу, синагозі, молитовному будинку. У Ровенській області на голів районних виконавчих комітетів депутатів трудящих керівництво Ради у справах релігійних культів при РМ СРСР поклало відповідальність за зберігання рухомої і нерухомої власності церков. Якщо приватне господарство служителя культури мало економічні показники, визначені державою як високі, тоді його відносили до категорії так званого «кулацького» господарства, а служителя культури – власника такого господарства вважали куркулем і він підпадав під переслідування з боку владних органів [3, арк. 73, 337].

Задля зменшення числа релігійних громад та культових споруд в області представники офіційної влади часто віднаходили причини аби скорочувати їх чисельність шляхом об'єднання чи закриття. У досліджуваній період об'єднання громад відбувалося згідно директиви № 90 с від 29. 09. 1945 р. [3, арк. 29]. Нерідко об'єднання громад спричинювали ускладнення для відвідування богослужінь віруючими, особливо похилого віку, оскільки осередок такої об'єднаної громади знаходився на великій відстані від ліквідованої. У період 1945–1948 рр. у Ровенській області закрито шістнадцять костелів, та у 1948–1955 рр. ліквідовано 45 релігійних громад ЄХБ [3, арк. 265; 5, арк. 1–5]. У атеїзаційній роботі значні складнощі для органів влади становили монастирі. Одними із перших у Ровенській області від офіційної влади постраждали Свято-Георгіївський скит на Козацьких могилах, що у селі Пляшева Радивилівського району (закрито у 1948 р.), Липківський скит (с. Липки Гоцанського району, закрито у 1950 р.). Влада свідомо перешкождала поповненню скитів ченцями, створюючи підстави для їх закриття [11, с. 133; 12, с. 19–20].

Пресвітерів зареєстрованих громад ЄХБ влада на місцях нерідко мобілізувала на різні громадські роботи [2, арк. 80, 122; 4, арк. 31–31 зв.]. Членів релігійних громад, які досягли призовного віку змушували нести військову службу, складати присягу та брати у руки зброю, що категорично суперечило їхнім релігійним переконанням. Якщо ж віруючі відмовлялися це робити – передбачалося покарання, в тому числі і шляхом винесення судових вироків. Часто культові споруди (церкви, костели, синагоги, молитовні будинки) у містах, селищах та селах за рішенням облвиконкомів та підтвердженням Ради у справах РПЦ при РМ СРСР або Ради у справах релігійних культів при РМ СРСР офіційна влада на місцях передавала міським, селищним та сільським радам з правом на переобладнання під школи, кінотеатри, будинки культури, музеї, бібліотеки, сільські клуби, склади та інше [2, арк. 7, 26–26 зв., 127–128; 4, арк. 1–1 зв., 38, 53].

Атеїстична робота спричинювала великий стримуючий вплив на релігійний розвиток українських землях. Так, 23 травня 1956 р. Радою Міністрів СРСР була прийнята постанова № 686, яка передбачала поширення законодавства про працю на священнослужителів релігійних громад [3, арк. 379]. Орієнтирами в атеїзаційній роботі були постанови «Про недоліки науково-атеїстичної пропаганди і заходи щодо її поліпшення» (лютий 1959 р.), «Про заходи з ліквідації порушень духовенством радянського законодавства про культури» (у січні 1960 р. прийнята ЦК КППС, а у березні – ЦК КПУ). Для виконання даних постанов союзні та республіканські ЦК Компартії, уповноважені

Ради у справах релігійних культів при РМ СРСР та уповноважені Ради у справах РПЦ при РМ СРСР усіх рівнів, зобов'язувалися підвищувати «вимогливість і принциповість» при реєстрації релігійних громад чи служителів культу, наданні дозволів вести будівництво культових споруд, купівлі автотранспорту тощо. Під особливу увагу потрапила господарська діяльність церков, офіційними органами використовувалися усілякі спроби викоринення будь-яких форм благодійницької діяльності громад [9, с. 539].

Постановою ЦК КПУ від 13 січня 1960 р., передбачалося створення при виконкомах Рад комісій зі сприяння контролю за виконанням законодавства про культу. До складу комісій підбирали осіб котрі «політично підготовлені, які б могли зі знанням справи контролювати дотримання релігійними об'єднаннями радянського законодавства про культу» [6, арк. 63.]. Ровенський обком КПУ регулярно проводив інструктивні наради із членами комісій. Інструкції і плани роботи таких комісій, здебільшого мали помітку «для службового користування» або «не підлягає опублікуванню» [6, арк. 44–45, 64].

Підставою боротьби з релігійною активністю громадян були також документи «Про постанову ЦК КПРС «Про записку Ради в справах Руської православної церкви при Раді Міністрів СРСР» № 263 від 7 лютого 1961 р. та рішення ЦК КПУ «Про посилення контролю за виконанням законодавства про культу» № 590 від 1 квітня 1962 р. Виконання даних рішень передбачало подальше скорочення чисельності храмів, монастирів, релігійних громад, послаблення матеріальної бази церков, перешкоджання вступу до духовних семінарій. Особлива увага приділялася заходам для припинення паломництва до духовних святинь та знищення самих святинь. Сумну славу набула закрита інструкція «Про застосування законодавства про культу» (1961 р.), яка була переповнена обмеженнями щодо діяльності релігійних громад і призвела до реалій, коли поза законом опинилася низка релігійних течій [8, с. 29].

Згідно із прийнятим Верховною Радою УРСР документом «Про адміністративну відповідальність за порушення законодавства про релігійні культу» передбачалася відповідальність за ухилення від реєстрації, організацію релігійних гуртків та іншу діяльність заборонену радянським законодавством. Для захисту прав віруючих громадян були поодинокі постанови, які передбачали кримінальну відповідальність за відмову громадянам через релігійну належність у прийомі на роботу чи до навчальних закладів. Проте, на практиці постанови такого порядку не застосовувалися.

Отже, владні органи на місцях вели боротьбу не з релігійною ідеологією, а з носіями цієї ідеології, примушуючи їх залишати культові споруди, практикуючи адміністративні втручання в діяльність релігійних громад і об'єднань, всебічно гальмуючи систему церковної освіти. Атеїзаційна робота скеровувана ЦК КПРС і ЦК КПУ у 50 – на початку 60-х рр. ХХ ст. справила потужний стримуючий вплив на релігійний розвиток в Україні.

#### Список використаних джерел

1. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України: Ф.: Р-4648. – Оп. 1. – Спр. 1.
2. Державний архів Рівненської області (надалі Держархів Рівненської обл.): Ф.: Р-204. – Оп. 12. – Спр. 1.
3. Держархів Рівненської обл.: Ф.: Р-204. – Оп. 12. – Спр. 2.
4. Держархів Рівненської обл.: Ф.: Р-204. – Оп. 12. – Спр. 4.
5. Держархів Рівненської обл.: Ф.: Р-204. – Оп. 12. – Спр. 22.
6. Держархів Рівненської обл.: Ф.: Р-204. – Оп. 11. – Спр. 569.
7. Білас І.Г. Репресивно-каральна система в Україні. 1917–1953. / Білас І.Г. – Кн.1. – К.: Либідь: Військо України. – 1994. – 439 с.
8. Єленський В.Є. Державно-церковні взаємини на Україні (1917–1990.). / Єленський В.Є. – К., 1991. – 72 с.
9. Історія релігії в Україні: Навчальний посібник / А.М. Колодний, П.Л. Яроцький, Б.О. Лобовик та ін.; За ред. професорів А.М. Колодного і П.Л. Яроцького. – К.: Т-во «Знання», КОО, 1999. – 735 с.
10. Любашенко В. І. Історія протестантизму в Україні: Курс лекцій. / В.І. Любашенко – Львів: Видавнича спілка «Просвіта», 1995. – 350 с.
11. Рожко В.Є. Православні монастирі Волині. / В.Є. Рожко – Луцьк: Надстир'я. – 1997. – 348 с.
12. Рожко В.Є. Православні монастирі Полісся. / В.Є. Рожко – Луцьк: Надстир'я. – 1996. – 212 с.
13. Савинский С.Н. История Евангельских христиан-баптистов Украины, России, Белоруссии (1917–1967). Ч.2. / С.Н. Савинский – Санкт-Петербург: «Библия для всех». – 2001. – 417 с.

### ДЕРЖАВНИЙ ТЕРОРИЗМ ЯК ПРОЯВ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

*Мельник Маргарита, здобувач вищої освіти*

*Мартинчук Інна, к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Поняття державного тероризму є однією з проблем світової науки та практики боротьби з злочинністю. В наш час існує близько 200 понять тероризму, ні одне з яких не є загальноприйнятим. Таке положення пояснюється як складність самого явища, яким є державний тероризм, так і факторами суб'єктивного характеру, існуючими на внутрішньодержавних і міжнародних рівнях. У нашій науковій розвідці ми спробуємо пояснити суть поняття державний тероризм.

У сучасному світі тероризм як явище і терор як його основний метод з кожним роком стають все більш витонченими і багатозначними. Основною рисою тероризму було і залишається повне нехтування нормами людяності, неприйняття людських духовних настанов, будь-яких юридичних норм і правил. Це своєрідний бунт проти всього того, на чому ґрунтується і функціонує людська спільнота [3, с. 51].

Тероризм є двостороннім, а іноді і багатостороннім процесом взаємодії різних суб'єктів політичних відносин. Пояснюється це тим, що застосування насильницьких методів в політиці здійснюється не тільки різного роду організаціями, опозиційними групами проти пануючого класу і державних інститутів, а й державами щодо політичної опозиції, окремих громадян, а іноді країн і цілих народів [2, с. 187-188].

Держава використовує метод терору щодо своїх громадян, політичної опозиції з метою паралізувати волю до опору і затвердити своє панування, а терористична діяльність опозиційних політичних груп майже у всіх



випадках спрямована на досягнення політичних поступок з боку держави [1, с. 381-382]. Тому можна констатувати, що основна мета будь-яких терористичних дій – досягти зміни політики за допомогою страхітливого впливу на владу, окремі групи населення не тільки своєї країни, а й інших країн, на представників іноземних держав і міжнародних організацій.

Вперше термін «державний тероризм» використаний в прийнятій на XXXIX сесії Генеральної Асамблеї ООН 17 грудня 1984 р. резолюції «Про неприпустимість політики державного тероризму та будь-яких дій держави, спрямованих на підлив суспільно-політичного ладу в інших суверенних державах» [6, с. 121]. З тих пір, приймаючи різні за юридичною силою нормативно-правові документи, світова спільнота так і не змогла чітко визначити саме поняття «Державний тероризм», сформулювати і обґрунтувати його природу, властивості та сутність [4, с. 17].

Терор з боку окремої держави по об'єкту спрямованості його дії, можна розділити на зовнішній і внутрішній або, якщо говорити точніше, на внутрішньодержавний і зовнішньодержавний тероризм. Зовнішньополітичний аспект державного тероризму найбільш яскраво виражений в практиці втручання ряду розвинених держав у внутрішні справи інших країн. Він особливо характерний для колоніальної політики, для здійснення військово-політичної експансії, для діяльності по ослабленню і підливу громадського та державного ладу країн – протидія самовизначенню народів, втручання у внутрішні справи та ін. [7, с. 9].

Якдержавний тероризмкваліфікуються незаконні затримання, вбивства, викрадення, тортури і страта громадян без суду і слідства, які виконуються співробітниками силових структур (поліцією та іншими органами охорони правопорядку). Як приклад:убивство Георгія Гонгадзе(2000), убивствоОлександра Литвиненкаросійськими спецслужбами, викрадення та убивство кримськотатарських активістів в окупованому Росією Криму (2014-2015). До державного тероризму відносяться також дії, направлені проти громадян, організацій або інших держав, які відкрито проводяться державою або її представниками, але справжня мета цих дій старанно приховується (в тому числі так звані «недружні дії»). До подібних дій здебільшого вдаються нестабільні режими з низьким рівнем легітимності влади, що не можуть підтримувати стійкість системіекономічнимиіполітичними методами, або стабільні режими – в випадках, коли їх політичні системи ізольовані від усього світу[5, с.32].

Сучасний державний тероризм розвивається в контексті глобалізаційних процесів, що відбуваються на планеті. В даний час відбувається стирання кордонів між внутрішньодержавним і зовнішньодержавним тероризмом. Тероризм, як метод залакування, вслякю підтримується низкою держав, стає засобом розв'язання сучасних війн і збройних конфліктів.

Політика державного тероризму, негласною мотивацією якої є перерозподіл ресурсів планети, в тому числі і обмежених сировинних, стала складовою частиною політики ряду сучасних держав і представляє загрозу існуванню сучасного людства. Протистояти сучасному тероризму, в тому числі і державному, можливо тільки при умові його міжнародної юридичної оцінки як загрози безпеки людської цивілізації, як злочину перед людством.

#### Список використаних джерел

1. Алексенко Д.М. Актуальность новых подходов в борьбе с терроризмом // Мировое сообщество против глобализации преступности и терроризма. – М.: Международные отношения, 2002. – 501 с.
2. Смелянов В. П. Тероризм як прояв і як склад злочину. – Харків: Право, 1999. – 241с.
3. Смелянов В. П. Тероризм і злочин з ознаками тероризування. Кримінально-правове розслідування. – М. : NOTABENE, 2000. – 69 с.
4. Миньковский Г. М., Ревин В. П. Характеристика терроризма и некоторые направления повышения эффективности борьбы с ним // Государство и право. – 1997. – № 8. – С. 21.
5. Перепелица Г. Державний тероризм // Політична енциклопедія. Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. — К.: Парламентське видавництво, 2011. – 204 с.
6. Ромашев Ю. С. Борьба с преступлениями международного характера, совершаемыми на море (терроризм, пиратство, незаконный оборот наркотиков и другие преступления). – М.: Консульт, 2001. – 357 с.
7. Шабалин В. А. Политика и преступность // Государство и право. –1994. –№ 4. – С.25.

#### СТАТУС МІСТА РІВНОГО ПІД ЧАС НІМЕЦЬКОЇ ОКУПАЦІЇ

*Михальчук Роман Юрійович, кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії*

##### *Рівненський державний гуманітарний університет*

З початком німецько-радянської війни в червні 1941 р. відбулися зміни в структурі адміністративного поділу завойованих нацистами земель. Окуповані території поділено на дві зони – цивільного та військового правління. 17 липня 1941 р. А. Гітлер підписав указ про введення цивільного управління на окупованих «східних територіях». В адміністративно-територіальному відношенні м. Рівне не лише увійшло до рейхскомісаріату «Україна» (Reichskommissariat Ukraine), декрет про утворення якого А. Гітлер підписав 20 серпня 1941 р., а й стало його столицею. Рейхскомісаром призначено гауляйтера Східної Пруссії Е.Коха [9, с. 331].

Таким чином столиця Рейхскомісаріату – м. Рівне мало особливий статус. В місті знаходилися основні владні інституції РКУ – штаб Е.Коха, німецький суд, Центральний емісійний банк України, штаб головного інтенданства й господарче управління групи армій «Південь», штаб начальника тилкових частин вермахту в Україні тощо. Вибір провінційного міста в якості столиці носив ідейну та прагматичну сторони. Демонструвалося презирство до історичних традицій українців та зневажливе ставлення до м. Києва, підкреслюючи на географічній, а не на державно-історичній цілісності [6, с. 175]. Рівне, яке було значно меншим, ніж давня українська столиця – Київ, Е. Кох обрав столицею «щоб підкреслити нікчемність української державності» [2, с. 29].

Крім того, існував і практичний бік, пов'язаний з транспортним сполученням та безпекою. І. Дерейко зазначає, що такий вибір був продиктований тим, що потрібно було розмістити негайно німців, при чому так, щоб він знаходився на важливій транспортній артерії – старому Брест-Литовському шосе, яке сполучає два великі транспортні вузли країни – Київ і Львів. Не менш важливим було і те міркування, що окупаційна адміністрація

повинна була перебувати у спокійному містечку, яке було б легко контролювати. Враховуючи серію вибухів і пожеж на Хрещатику у вересні-листопаді 1941 року, остання думка виявилася доволі слушною [4, с. 62].

Серед інших версій, чому Рівне було обрано столицею райхскомісаріату Україна полягає в тому, що невеликий населений пункт, віддалений від фронту було легше контролювати в плані можливих терактів. К. Беркгоф вважає відмову Києва, як столиці з-за можливих там заворушень, спровокованих штучним голодом [3, с. 170].

Очільник Райхскомісаріату Еріх Кох рідко відвідував Україну, бо надавав перевагу Кенінгсбергу, столиці Східної Пруссії, де він залишався регіональним лідером нацистської партії. Впродовж всієї війни він провів менше шести місяців в Україні, і як зазначає дослідник К. Беркгоф, – навіть перебуваючи тут, він вимагав, щоб до нього зверталися «гауляйтер».

Залишаючись вірним Німеччині, Е. Кох намагався на посади до адміністрації РКУ набирати колег з числа східнопруських націонал-соціалістів. Наприклад, за єврейську політику відповідали Головний відділ політики на чолі з Паулем Дергелем і відділ Па, очолюваний Йоахімом Пальтцо. «Експертом у єврейській справі» в адміністрації РКУ був Генцель, який раніше працював у Рейхсбюро пропаганди по Східній Пруссії.

Структурно РКУ складався з шести генеральних округів – генералбецирків (generalbezirk): «Волинь-Поділля», «Житомир», «Київ», «Миколаїв», «Дніпропетровськ», «Крим». Рівне входило до генеральної округи «Волинь-Поділля» (інколи зустрічається назва «Брест-Литовськ»), куди входили території колишніх Рівненської, Волинської, Кам'янець-Подільської (сучасної Хмельницької), частково Тернопільської та Вінницької областей Української РСР, а також південні райони Брестської і Пінської областей Білоруської РСР. Генеральна округа «Волинь-Поділля» створена 1 вересня 1941 р.

До вересня 1942 р. резиденцією генерального комісара округи «Волинь-Поділля», куди ввійшло м. Рівне був Брест, потім – Луцьк. На 1 січня 1943 р. округ був найбільший за площею – 80 507 99 кв. м., а за кількістю жителів трохи поступався Київському – 4 211 916 чол. [8, с. 4].

Генеральні округи склалися з 114 крайзгебітів, які охоплювали 434 гебіти (райони). На прикладі округи «Волинь-Поділля» кількість крайзгебітів становила 25. Наприклад, в Рівненській крайзгебіт входили райони Здолбунова, Мізоча, Острога, Гощі, Рівного. Генеральну округу, очолював генеральний комісар Окружним комісаром (гебітскомісаром) Рівненської округи з 15 вересня 1941 р. став д-р Беєр.

Оголошення про те, що з 15 вересня 1941 р. «з доручення Вождя Німецького Народу Адольфа Гітлера» своїх обов'язків в якості окружного Комісара Рівненської Округи приступив д-р Беєр з'явилася в «Урядовому віснику гебітскомісара в Рівному» від 17 вересня 1941 р. [5, арк. 1].

Рівненська округа складалася спочатку з п'яти, а потім з чотирьох гебітів з центрами в містах Дубно, Здолбунів, Костопіль, Рівне, Сарни, які було розділено на 30 районів. Місцеві (корінні) жителі не мали права бути міськими, генеральними та гебітскомісарами, що було в компетенції німців. Коли 31 серпня 1941 р. в Рівному було створено Українську раду довір'я, Е.Кох дозволив займатися культурною діяльністю, однак відмовив у праві призначати українських управителів та суддів.

Структура місцевих органів управління відповідала колишній адміністративній структурі. В СРСР існував поділ на райони, який охоплював від 20 до 40 сіл, де проживало 40 тис. населення. Така кількість населених пунктів була оптимальною для контролю, тому окупаційна влада зберегла межі районів в старому вигляді. На терені райхскомісаріату існували сільські, громадські, міські, районні та обласні управи.

Структура органів управління на прикладі Рівненської окружної управи виглядала таким чином: голова управи, заступник, секретар, адміністративний, господарчий, освітній, суспільної опіки, технічний референти, комендант народної міліції. На відмінну від німецьких органів, місцеві органи (районні, міські, сільські управи) могли очолювати українці. Очолити Рівненську обласну управу адвокат І. Корноухов.

1 липня 1941 р. утворено Рівненську міську управу, бургомістром якої обраний Б. Полікарп, а його заступником – І. Сав'юк (з 28 лютого 1942 р. – бургомістр) [7, с. 149]. Згідно свідчень І. Сав'юка, відразу після окупації Рівного формувалися окупаційні владні в місті. З частинами німецької армії в Рівне прибула комендатура. Першим комендантом був капітан Фукс, а його замісником – Вірст. Згодом Фукса на цій посаді змінив оберлейтенант Гарендорф, замісником якого був доктор Біхерт. Разом з першим комендантом Фуксом прибула польова жандармерія (8 чол. – молодші офіцери), яка розмішувалася в комендатурі міста, на вул. Сталіна в Червоноармійській (1-ий поверх). В липні 1941 р. в Рівне прибуло гестапо, керівником якого був майор Пітц. Міську поліцію спочатку очолював Ілляк Сергій, він же був членом обласної управи. Крім того, в Рівному дислокувався штаб командування України, очолюваний генералом Кітцингером. Українська кримінальна поліція і Рівному була очолювана німцем, але водночас її керівником вважали Петра Грушецького [1, арк. 28-35]. Також з серпня 1941 р. до лютого 1942 р. в Рівному знаходився штаб вищого фюрера СС і поліція особливого призначення бригадфюрера СС Геррета Корземана [10, с. 857-858].

Отже, у адміністративному відношенні Рівне відігравало важливу роль для німецьких окупантів. Місто стало центром Райхскомісаріату Україна, в якому знаходилися основні владні інституції РКУ. Це стало однією з причин великої кількості німецьких військових та цивільних, що приїхали в Рівне під час окупації. Розстріл місцевих євреїв в Сосонках в листопаді 1941 р. теж пов'язують з необхідністю звільнити приміщення для німецьких службовців.

#### Список використаних джерел

1. Архів Управління Служби Безпеки України в Рівненській області, спр. 5334. Архівно-кримінальна справа на Сав'юка Івана Дмитровича.
2. Бердз Дж. Голокост у Рівному: масове вбивство в Сосонках, листопад 1941 р. / пер. з англ. Д. Аладька. – Рівне: Волин. береги, 2017. 157 с.
3. Беркгоф К. Жнива розпачу : життя і смерть в Україні під нацистською владою / К. Беркгоф. –К.: Вид-во «Часопис „Критика”», 2011. 454 с.

4. Дерейко І. Місцеві формування німецької армії та поліції у Райхскомісаріаті "Україна" (1941–1944 роки) / Наук. ред. О. Бажан. НАН України. Інститут історії України. – К.: Інститут історії України, 2012. 174 с.
5. Державний архів Рівненської області, ф.Р-22, оп. 1, спр. 4, 72 арк.
6. Патриляк І. Україна в роки Другої світової війни : спроба нового концептуального погляду / І. Патриляк, М. Боровик. – Ніжин : Видавель ПП Лисенко М. М., 2010. 590 с.
7. Писцьо В. Організаційно-суспільні зміни в контексті встановлення окупаційного режиму на Рівненщині / В. Писцьо // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії : наук. записки Рівненського держ. гуманітарного ун-ту. – Рівне : РДГУ, 2009. – Вип. 15. С. 147–151.
8. Повідомлення про площу та кількість людей в Райскомісаріаті Україна на 1 січня 1943 р. // Волинь. – 1943. – 25 лютого. – № 15 (145).
9. Советская Украина в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 : документы и материалы : в 3 т. Т. 1 : Украинская ССР в первый период Великой Отечественной войны (22 июня 1941 г. – 18 ноября 1942 г.) / сост.: Д. Григорович, К. Архипенко, П. Добровольский [и др.] ; ред. Л. Лазуренко. – К.: Наукова думка, 1980. 552 с.
10. Холокост на территории СССР: энциклопедия / гл. ред. И. Альтман. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рос. полит. энциклопедия (РОССПЭН): Научно-просветительный центр «Холокост», 2011. 1143 с.

## РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА УРОКІВ ІСТОРІЇ

*Назаркова Тетяна Володимирівна, здобувач вищої освіти*

*Постоловський Руслан Михайлович, к.і.н., професор кафедри всесвітньої історії  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Нинішній час змін, інновацій, інтелекту і глобалізації диктує свої умови життя, пропагує інші цінності, ставить нові вимоги до людини. Інформація, знання та вміння їх застосовувати набувають статусу основного капіталу та стають важливим стратегічним ресурсом розбудови держави та громадянського суспільства, а відтак, визначають нові завдання освіти.

Сучасна шкільна історична освіта покликана дати учням не лише суму принципово нових знань, але й сприяти серйозній внутрішній роботі щодо формування власного ставлення до ідей і цінностей громадянського суспільства й правової держави, сприяти формуванню творчої особистості, здатної самостійно генерувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення тощо. Основна увага в школах, а зокрема, у процесі навчання історії, повинна приділятися тому, щоб сформувати компетентну особистість, здатну критично мислити.

Сучасну методіку навчання історії та суспільствознавства в контексті розвитку критичного мислення учнів представлено численними публікаціями К. Баханова, І. Бондарук, О. Пометун, Т. Ремех, С. Терна та інших.

Відомий вчений, педагог, Сергій Терно визначає критичне мислення як «наукове мислення, сутність якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих і зважених рішень щодо довіри до будь-якого твердження: маємо ми його прийняти чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо. Він вважає, що основними рисами критичного мислення є такі вміння: робити логічні висновки; приймати обґрунтовані рішення; давати оцінку позитивних і негативних рис як отриманої інформації, так і самого розумового процесу; бути спрямованим на результат. Таке мислення характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю. Його використовують для розв'язування проблем, формулювання висновків, імовірної оцінки та прийняття обдуманих рішень» [5]. Тобто, критичне мислення є особливим типом мислення, орієнтованим на всебічний розгляд характеристик явищ реальності, їх оцінку з метою виявлення і усунення хиб, вад, помилок.

З педагогічної точки зору, під критичним мисленням розуміємо такий тип мислення, що характеризується здатністю людини: бачити проблеми, ставити запитання; аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел; висувати гіпотези та оцінювати альтернативи; робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його

Навчальний процес, спрямований на розвиток критичного мислення, має такі особливості:

- у навчання включаються завдання, розв'язання яких потребує мислення вищого рівня;
- навчальний процес організовується як дослідження учнями певної теми за допомогою інтерактивної взаємодії між ними;
- результатом навчання є вироблення власних суджень на основі застосування певних прийомів мислення для роботи з інформацією;
- викладання передбачає постійне оцінювання результатів з використанням зворотного зв'язку «учні-вчитель» на основі дослідницької активності учнів у класі;
- навчання передбачає володіння учнями і виявлення навичок оперування доказами, формулювання умовиводів;
- організація навчального процесу передбачає, щоб учні були вмотивовані до обговорення проблем, а не намагались уникнути їх розв'язання [4, с. 92-98].

З метою розвитку критичного мислення учнів на уроках історії систематично необхідно використовувати дискусії, рольові та ділові ігри, моделювання ситуацій, вирішення різноманітних проблем і задач, проектування, мозкові штурми, екскурсії, соціологічні опитування тощо. Беручи участь в дискутуванні та дебатіванні з численних запропонованих питань, учні мають можливість сформувати своє ставлення до різнопланових історичних процесів та явищ.

Уроки історії передбачають поєднання розвитку критичного мислення з інтерактивною технологією навчання. Як відомо, основна ознака інтерактивного навчання – це багатостороння комунікація, що практикується у процесі навчання, у якій беруть участь одночасно всі учні класу. Роль вчителя полягає в організації, модерації та фасилітації цього процесу комунікації. Інтерактивні технології по суті є складними способами організації такої взаємодії у процесі виконання учнями того чи іншого навчального завдання. Навчальне завдання, що дозволяє

організувати таку взаємодію, має бути «відкритим», тобто передбачати можливість спілкування учнів одне з одним у процесі його колективного виконання.

Причому це має бути не просто участь кожного з учнів у колективній діяльності, але й колективно розподілена діяльність, що передбачає колективно отриманий результат. Інакше говорячи, учні, наприклад, мають обговорити навчальну проблему (проблемне питання, що не має однозначної відповіді) в малій групі, висловити кожен свій варіант її розв'язання, синтезувати ці версії у груповому варіанті вирішення, презентувати свою думку класові й мати можливість порівняти її з думками інших, доповнюючи та корегуючи свій варіант відповіді. У процесі такої роботи вони виконують мисленеві операції вищого рівня: аналізу, синтезу, порівняння, оцінки тощо, які й є притаманними критичному мисленню [1, с. 34–38].

Як засвідчує досвід, під час побудови уроку історії, спрямованого на розвиток критичного мислення слід використовувати такі методи:

*Асоціації.* Цей метод базується на використанні власного досвіду учнів; може проводитись як індивідуально, так і фронтально; застосовується під час мотивації та актуалізації знань.

*«Вірю – не вірю».* Кожне із сформульованих учням запитань починається словами: «Чи вірити ви, що...». Учні погоджуються із запропонованим твердженням або ні. Цей прийом можна використовувати на будь-якому етапі уроку.

*«Грунування».* Пропонований вид роботи спонукає учнів вільно думати і відверто висловлюватися на певну тему, стимулює до пошуку зв'язків між окремими поняттями. Для роботи обирають опорне слово, історичні поняття, термін (слово-тема). Відповідно до нього добирають слова за певними зв'язками, асоціації. Грона бувають однорівневими (від одного відправного слова) та багаторівневими (кожне слово наступного рівня стає опорним для добирання інформації). Багаторівневе грона є розгорненою опорою за темою, основу якої складає принцип гіперзв'язків.

*«Дерево рішень»* допомагає учням проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень; найдоцільніше використовувати під час роботи в групах. Для роботи обирають проблему, що може мати декілька варіантів розв'язання (3–4). Кожна група отримує аркуш паперу зі схемою. Після заповнення таблиці групи презентують результати роботи; графу «Висновок» закривають. Коли всі групи ознайомили клас зі своїми аргументами «за» і «проти», учням пропонується передбачити висновки кожної із груп, які потім звіряються з написаними на схемах [2].

Достатньо поширеним і цікавим є метод *«Есе»*. Більшість вчених-психологів і педагогів зазначають, що найбільш важливою для розвитку особистості учня є письмова рефлексія. Есе – це твір невеликого обсягу, що розкриває конкретну тему. Написання есе покликане привернути увагу учня до власних думок з певного питання, свого досвіду у всіх його суперечностях.

У процесі своєї роботи з учнями, використовую і *«Запитання до автора»*. Ця методика спрямована на формування вмінь формулювати запитання й шукати відповіді на них у тексті. Робота будується за таким принципом: виявлення складних для розуміння учнями фрагментів тексту; планування зупинок під час читання тексту, робота над змістом частин; формулювання запитань для кожної зупинки; формулювання учнями своїх запитань та пошуки відповіді на них у тексті.

*«Знайди помилку».* Цей прийом можна використовувати як під час індивідуальної роботи, так і під час роботи в парах чи групах. Можливі варіанти:

- учитель просить знайти в пропонованому тексті помилки. Можна вказати їхню кількість. Зазвичай рекомендується зробити 2–3 явні помилки, 2–3 типові та 1 малопомітну;

- учитель у своєму повідомленні припускається помилок, які слід знайти, або озвучує тексти, у яких явно спотворена інформація, заплутані визначення, порушено послідовність викладу, даються неправильні тлумачення термінів, подій, процесів;

- для групової роботи: кожна із команд готує заздалегідь текст із помилками з певної теми та пропонує його іншій групі. Виграє та група, яка краще заховає свої помилки і більше та швидше знайде помилки команди-опонента.

*Інтелектуальна розминка* – це декілька не дуже складних запитань для розмірковування. Основна мета розминки – налаштувати дітей на роботу.

*«Картинна галерея».* Учитель вивішує на дошці 4-5 ілюстрацій/фотокарток/репродукцій картин, які містять ознаки основного поняття чи теми. Об'єднавши учнів у групи, він пропонує через визначений час назвати ознаки цього поняття, його характеристику.

*«Діаграма Венна»* – навчальна методика, яку використовують для того, щоб навчити учнів здійснювати порівняльний аналіз з обов'язковим синтезом його результатів. У процесі проведення учитель називає підтеми, проблеми тощо, які необхідно проаналізувати в ході розкриття теми. Зазвичай їх буває 2–3. Інформацію, що стосується конкретної проблеми, заносять в окреме коло (квадрат). У спільну частину записують інформацію, що є спільною та стосується всіх виділених складових.

*«Кошик».* Цей прийом є доречним під час підготовки до контрольної роботи. На аркуші паперу учні малюють кошик, на якому їм слід записати імена, дати, терміни тощо, що стосуються вивченої теми. Через певний час вчитель припиняє записи і просить одного з учнів зачитати слова. Учні викреслюють назви, які повторюються в їхніх записах. Тоді слово надається наступному учневі. Переможцем визнають учня, у якого записано найбільше термінів.

*«Методика одного речення».* Використовується методика для того, щоб прокоментувати епіграф до заняття, якусь цитату, проблему, зробити узагальнення. Таке загальногрупове обговорення дає можливість кожному стисло й швидко висловити свою думку чи позицію. Відповіді не коментують і не оцінюють. Наприкінці вчитель робить тільки узагальнення.

*Стратегія «Мікрофон»* використовується для підбиття підсумків уроку, передбачає відповідь-узагальнення усіх присутніх у класі; тривалість відповіді обмежена в часі (як правило, формулюється одним реченням або однією

фразою). «Мікрофон» учні передають один одному по черзі, висловлюється тільки той, у кого він у руках [6, с. 141-151; 2] та інші.

Таким чином, правильне використання необхідних методів у структурі уроку історії допоможе ефективно побудувати методично правильну модель уроку з розвитку критичного мислення. Ця технологія допомагає формувати людей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших, взаємодіяти в сучасному поліетнічному соціокультурному просторі. У процесі застосування технології розвитку критичного мислення, знання засвоюються набагато краще, адже інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошуки її вирішення.

#### Список використаних джерел

7. Архіпова Є. О., Ковалевська О. В. Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*. 2012. № 2. С. 34–38.
8. Бохан М., Башинська Н., Забелло Л., Станевич І. Розвиток критичного мислення у процесі навчання дітей та молоді. URL: [http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2018/03/2018\\_03\\_29\\_2\\_Bohan.pdf](http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2018/03/2018_03_29_2_Bohan.pdf).
9. Пометун О. І., Сущенко І. М. Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів. Дніпропетровськ: Ліра, 2016. 144 с.
10. Пометун О., Гупан Н. Розвиваймо критичне мислення як наскрізне вміння у навчанні історії. *Збірник наукових праць*. 2019. Вип. 27(2). С. 92–98.
11. Терно С. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
12. Ткаченко В. М. Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії як умова їхньої успішної соціалізації. *Таврійський вісник освіти*. 2014. №1(2). С. 141–151.

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ АГРАРНОЇ РЕФОРМИ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ В 1939-1941 РОКАХ

*Олешко Б.Ю., здобувач вищої освіти*

*Півоварчук В.М., кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Однією з особливостей становлення України як незалежної держави є її звільнення від основ комуністичного тоталітаризму та утвердження засад демократичного, правового суспільства. В цьому контексті досить вагому роль відіграють знання про історичне минуле нашого народу, зокрема, про період його життя в умовах радянської командно-адміністративної системи. Адже політикою останньої значною мірою пояснюються витoki багатьох економічних, соціально-політичних та духовних проблем, з якими зустрічаємося сьогодні. З наслідками цієї політики населення західного регіону України вперше зустрілося невдовзі після початку Другої світової війни. Відомо, що власне тоді і відбулося входження до складу колишньої Української РСР тих історично українських територій, що перебували протягом міжвоєнного часу в межах II Речі Посполитої: Східної Галичини, Західної Волині та частини Полісся, які дістали узагальнюючу назву Західна Україна.

Прихід у вересні 1939 на землі Західної України радянських військ означав неминуче підпорядкування усіх складових частин його життя політичному ладу Радянського Союзу. Насамперед, зміни торкнулися соціально-економічної та суспільно-політичної сфер життя. Зокрема великі сили з боку СРСР було кинуте на те, аби внести зміни до відносин власності, а саме побудувати їх на основі своєрідний кооператив, який би цілком і повністю підпорядковувався новій владі. Головним завданням радянська влада вважала «будівництво основ соціалізму», яке зазвичай ліквідувало будь-яку приватну власність на землю. Для селянина це означало неминуче закабалення.

Однією з найважливіших нововведень радянської влади стала ліквідація великого землеволодіння, до якого входили поміщицькі, чиновницькі, монастирсько-церковні, осадницькі та інші великі приватні маєтності. Знищення великого землеволодіння та передача землі біднішому та середньому селянству відбувалося через селянські комітети. Одна з причин розподілу конфіскованої землі полягала в тому, щоб якомога активніше залучити селян до дій та допомогти їм порвати зі старим режимом. Але й трапилися такі випадки, коли люди відмовлялися від нової землі, задовольнившись своїм старим наділом.[3, арк. 4]. Статистика свідчить: до кінця 1939 року з загальної кількості націоналізованої землі 474 тис. безземельних і малоземельних селян Західної України (за іншими даними - 529 тис.) отримали всього трохи більше 1 млн. 136 тис. га. Більша частина конфіскованої у поміщиків землі відводилася державним установам, решта - зарезервована для майбутніх колгоспних і державних господарств та інших перерозподілів. Поміщицьке землеволодіння зазнало краху. Значно зменшилася кількість господарств. Близько 80 % селянських господарств перетворились на ті, які мали близько 2-10 га землі[1, с.2,2].

Щоб завоювати прихильність селян, держава стала надавати кредити. Так, селяни Західної України отримали позику на суму 5 млн. 265 тис. крб.(розраховано за поточною ціною). У цей же період радянський режим надавав допомогу селянам через насінневі позики. Але незабаром політичні партії та державні агентства витягнули з селян більше грошей за допомогою різних державних поставок, примусових закупівель, обов'язкових підписок на позику тощо, а ніж дали.

В усіх регіонах було створено комітети рад депутатів трудящих, ветеринарні лікарні та підстанції, насінневий контроль, бактеріальні сільськогосподарські дослідницькі станції, бази та відділення для постачання сільськогосподарських машин та мінеральними добривами. Зокрема, між 1939 та 1940 роками було організовано 198 ветеринарних лабораторій для боротьби з хворобами худоби.[4, с. 226].

Радянський режим дозволив людям західної України готувати власних аграрних експертів з різним походженням, таким чином створивши мережу вищих та середніх спеціалізованих сільськогосподарських навчальних закладів. Ветеринарні та сільськогосподарські установи були відкриті у Львові в 1940 році. Вокремих

містах почали працювати 12 сільськогосподарських технікумів, які навчали близько 2000 техніків, молодших агрономів та зоотехніків. Трактористи та механіки готувались на спеціальних курсах[2, с. 326].

Діяльність машинно-тракторних станцій (МТС) також мала позитивний вплив на селянство регіону. Вони з'явилися тут ще наприкінці 1939 року, а навесні 1940 їх налічувалося 174. Через рік у Західній Україні налічувалося 197 МТС[8, с. 195] (за іншими даними – 190). Варто відзначити, що МТС виконували в західноукраїнському селі не тільки свої прямі функції. Вони, по суті, були своєрідним політичним керівником і одночасно наглядачем селянства, а також зіграли визначну роль в розгортанні колективізації.

З часом, після приходу сталінського тоталітарного режиму на Західну Україну, влада почала здійснювати рішучі дії, які поступово продемонстрували своє справжнє ставлення до селян. Села Західної України підлягали обов'язковому постачанню продовольства та іншої сільськогосподарської продукції для держави. Селяни повинні були здати в державу чітко визначену кількість хліба, м'яса, картоплі та інших продуктів, незалежно від того, можуть вони це зробити чи ні. У випадках недотримання правил та за обтяжуючих оставин (змова, тощо), «злочинці» притягувались до кримінальної відповідальності. [8, арк. 8]. Часто продовольчі поставки селян закінчувалися насильницькими діями або розбоєм. Характерними були незаконні обшуки та примусове вилучення хліба, доставка інших продуктів, розкрадання, моральні злочини та залякування.

Наслідком податкової політики радянського режиму щодо західноукраїнського села стало викачування грошей з економіки села, масове руйнування господарської діяльності, зростання атмосфери страху. В результаті все це мало б штовхнути селян до вступу в колгоспи. Але в більшості випадків, такий стан речей приносив за собою тільки розчарування більшовицьким режимом і наштовхував на думку, що його пропагандистські гасла та заходи практичного спрямування слід сприймати вкрай обережно.

Неоднозначну реакцію у селян Західної України викликала податкова політика, що проводилася більшовицьким режимом. Історичні документи радянських часів неодноразово підкреслювали, що бідним та деяким середнього класу нібито було надано додаткове або навіть повне звільнення від сплати податків. Зокрема, у багатьох наукових дослідженнях зазначається, що загалом з 1939 по 1941 рік майже 35% селян у майже шести західних регіонах республіки були повністю звільнені від сільськогосподарських податків.[8, с. 45; 8, с. 6]. Однак реальні спогади свідчать про те, що це твердження іронічним.

Джерела стверджують, що існувала чітка різниця між задекларованими принципами податкової політики для селян Західній Україні та трагічною реальністю реалізації цієї політики. Для того, щоб збирати в селі позики, податки та інші платежі, діяли спеціальні «брокери». У сільській місцевості фінагенти не тільки «вибивали» з населення гроші, а й займалися агітаційно-пропагандистською роботою на користь радянської влади. [5, с. 89-90].

Отже, в перші пів року після початку Другої світової війни ситуація в західноукраїнських селах була надзвичайно складною. Після приходу Червоної Армії партійно-державні органи почали одразу насаджувати нову модель устрою, основу якої складала колективізація. У ході реалізації земельної політики тоталітарний режим був змушений в багатьох випадках робити невеликі тактичні кроки, щоб привернути селян на свою сторону. Це ліквідація великого землеволодіння та розподіл частини конфіскованих земель серед селян, надання кредитів та певної матеріальної допомоги, сприяння у проведенні сільськогосподарських робіт шляхом утворення й розширення сітки МТС та інше. Але найбільшим розчаруванням для селян стало масове застосування проти них неприхованого насильства. Воно супроводжувалося моральними та фізичними стражданнями людей, а нерідко й жертвами. Це зумовлювало неоднозначне ставлення до нової, чужої влади та поступово вело до втрати її авторитету в очах селянства.

#### Список використаних джерел

1. ДАВО, ф. Р-6, оп.1,спр. 13. - арк. 2, 2 а.
2. ДАВО, ф. 1, оп. 3, спр. 32, арк. 1-3.
3. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 16, спр. 438, арк. 4.
4. Варецький В. Соціалістичні перетворення в західних областях УРСР (в довоєнний період) / Василь Варецький. - К. : Академія наук УРСР, 1960. - 176 с.
5. Вільний М. Перші місяці під советським п'ястком / М. Вільний// Літопис Волині. - 1956. - Рік III. - С. 88-93.
6. Гордієнко В. Народні збори Західної України: воля народу чи політичний фарс радянського уряду / В. Гордієнко // Воля і батьківщина. - 1997.-Число 2.-С. 72-77.
7. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 6, спр. 646, арк. 8, 92.
8. Івасюта М. К. Нариси історії колгоспного будівництва в західних областях Української РСР / Івасюта Михайло Кирилович. - К.: Вид-во АН УРСР, 1962. - 316 с.

#### УЧАСТЬ ПЕРШИХ ЛЕДІ У ЗОВНІШНІЙ ТА ВНУТРІШНІЙ ПОЛІТИЦІ США

*Полухович Ольга, здобувач вищої освіти*

*Мартинчук Інна, к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії  
Рівненський державний гуманітарний університет*

В суспільно-політичному житті США дружини президентів відіграють важливу, хоча досить часто, непомітну для загалу, роль. Вони супроводжують своїх чоловіків в ході міжнародних візитів і конференцій, допомагаючи в організації прийомів. Перші леді виконують роль офіційних представників США на різних міжнародних заходах церемоніального або символічного характеру: на королівських весіллях, інавгураціях глав держав, засіданнях міжнародних організацій. З плином часу роль дружин президентів зростає, і на сучасному етапі розвитку вийшла за межі виконання протокольних обов'язків.

Мета цього дослідження прослідкувати еволюцію ролі перших леді в суспільно-політичному житті США.

Безліч факторів впливає на характер і масштаби міжнародної діяльності першої леді. Її особисті якості (рівень освіти, виховання, система цінностей), авторитет всередині країни і сфера особистих інтересів. А також інтересів

жінок, відповідно до того часу, в якому жили. Важливу роль відігравали також відносини з чоловіком і співробітниками апарату Білого дому. Багато перших леді відчували інтерес до міжнародних справ. Їх список довгий: Ебігейл Адамс, Доллі Медісон, Елізабет Монро, Луїза Адамс, Бесс Трумен, Іда Маккінлі, Люсі Хейс, Флоренція Хардінг, Неллі Тафт, Едіт Вільсон, Жаклін Кеннеді, Пет Ніксон, Розалін Картер, Ненсі Рейган, Хіллари Клінтон і Лора Буш, Мішель Обама [2, с. 758].

З моменту утворення США перші леді відігравали значну неофіційну участь у сфері міжнародних відносин. Так, Марта Вашингтон, дружина першого президента, брала участь в неформальних обговореннях угод з індіанськими племенами. Ебігейл Адамс, дружина другого президента, теж була відома своїми «політичними здібностями, які вона виявила, коли її чоловік був при англійському дворі, а їй, в цей час, доводилось вирішувати внутрішньополітичні питання. Вона була діяльною помічницею свого чоловіка. За загальноприйнятим визнанням (біографів Дж. Адамса), успіху у встановленні нових відносин штатів з Англією як рівних держав, Дж. Адамс був зобов'язаний своїй дружині [3, с. 97].

Хоча Едіт Рузвельт (дружина президента Теодора Рузвельта), мати шістьох дітей, вважалася традиційною господинею Білого дому, вона також «виконувала деякі доручення президента, контактуючи з іноземними дипломатами. Президент обговорював з нею найважливіші політичні питання» [3, с. 99].

Елеонор Рузвельт – дружина Франкліна Делано Рузвельта, після смерті чоловіка очолила делегацію США в ООН і стала одним з авторів Загальної Декларації прав людини. Багато політиків вважали Елеонору Рузвельт ідеальним кандидатом на пост віце-президента при Г. Трумені. Вражає міжнародна активність Жаклін Кеннеді, яка вважалася однією з найбільш елегантних і стильних жінок свого часу. Ж. Кеннеді багато зробила для налагодження зв'язків США з Грецією, ймовірно більше, ніж багато дипломатів і політиків. Європейські турне Пет Ніксон та Розалін Картер дозволяли першим леді інформувати своїх чоловіків про свої спостереження, про ситуацію в країнах, де їм доводилось бувати.

На міжнародній арені перші леді почали виступати із закликами поліпшення становища жінок і дотриманням їх прав. Це призвело до створення багатосторонньої програми по захисту прав жінок у всьому світі, якою керує спеціальний підрозділ Держдепартаменту США з прав жінок та їх програми по захисту прав жінок у всьому світі [1, с. 213].

В останні три десятиліття перші леді США виявилися на передовій боротьби за права людини в цілому, і права жінок особливо. Яскравим прикладом стали промови Хіллари Клінтон. Однією з яких була її промова в Пекіні, із закликом влади КНР поважати права жінок. Хіллари Клінтон також декларувала, що допомогла досягти мирного врегулювання конфлікту в Північній Ірландії. Х.Клінтон стала першою першою леді, чий офіс був розміщений по сусідству з Овальним кабінетом, де працює президент [8]. На посаді першої леді Сполучених Штатів Клінтон виступала за гендерну рівність і реформу в системі охорони здоров'я.

Лора Буш, була менш активна на зовнішній арені. Однак вона організувала кампанії по боротьбі з раком грудей в державах Близького Сходу та боротьбі з малярією в Африці. Мішель Обама здійснювала міжнародні візити не тільки разом з чоловіком, але і без нього. М. Обама та Л. Буш брали участь у міжнародному саміті «Інвестиції в жінок: зміцнення Африки» [7, с. 274]. Ці дві американки увійшли до вищої політичної еліти США.

Розпорядженням президента №13506 від 11 березня 2009 року була створена Рада Білого дому у справах жінок з метою координації федеральної політики з питань як внутрішніх, так і міжнародних справ, які особливо впливають на життя жінок.

На рубежі XIX-XX ст. у внутрішній політиці перші леді прагнули реалізувати масштабні гуманітарні програми (або проекти). Багато організацій прагнули домогтися підтримки першої леді для своїх проектів або підтримки власних зусиль у справі благодійності та допомогти іншим. Такі перші леді як: Доллі Медісон, Гаріет лейн, мері Лінкольн, Хелен «Неллі» Тафт та Флоренція Хардінг активно займалися підтримкою соціальних проектів. Серед яких: проблеми житлового будівництва, зайнятість і освіта звільнених рабів-афроамериканців, освіта жінок, гуманне поводження з тваринами, тощо. Саме через свою освіченість Лу Гувер, дружина президента Герберта Гувера, вважалася більш яскравою особистістю, ніж її чоловік. Вона була однією з перших в світі жінок, які отримали геологічну освіту, та володіла декількома іноземними мовами (в тому числі, китайською). Лу Гувер, ще не відмовившись від традиційних обов'язків господині Білого Дому, привнесла в них нове звучання і наповнення: вона стала патронесою дитячого спорту в США [4, с. 381].

З середини XX століття складається чітка тенденція до реалізації першими леді конкретних проектів або програм. Така реалізація програм здійснювалась за допомогою отримання фінансування або певних законодавчих змін для їх імплементації. Основними лобістами цих законодавчих змін були перші леді.

Однією з найбільш яскравих та найбільш соціально активних перших леді була Елеонора Рузвельт. Вона допомогла сформувати соціальні та економічні програми для подолання Великої Депресії. Окрім цього, вона стала сполучною ланкою між Д. Рузвельтом і лідерами афро-американського співтовариства в епоху сегрегації. Благодійний проект Елеонори Рузвельт, що стосувався переїзду безробітних на нове місце і можливість знайти там заробіток (в сільському господарстві чи на виробництві), отримав суперечливі оцінки. Безпрецедентним стало призначення Елеонори заступником міністра оборони у 1941 році [4, с. 428].

У другій половині XX ст. перші леді, як правило, почали реалізовувати власні програми. Леді Берд Джонсон продовжила роботу Жаклін Кеннеді по створенню Комісії перших леді для удосконалення Вашингтона, почавши загальнонаціональну кампанію по організації квіткових клумб.

«Особиста дипломатія» Пет Ніксон передбачала подорожування і відвідування людей в інших штатах або інших країнах, активне сприяння волонтерству, розвиток зон відпочинку і паркових насаджень. Перша леді, Бетті Форд проводила кампанію по боротьбі з наркоманією і алкоголізмом. Її перу належить книга «Велике пробудження Бетті», де вона відверто розповіла про історію своєї залежності від наркотиків та алкоголю [3, с. 170]. Схожі проекти були в Б. Форд, Н. Рейган та Р. Картер. Серед яких, кампанія Н. Рейган «Просто скажи: ні!», та допомога Р. Картер

лікарням для психічнохворих. Барбара Буш підтримувала програму грамотності дорослого населення і літніх американців. Б. Буш відродила Фонд збереження білого дому.

Барбара Буш стала першою в США першою леді, яка розпоряджалася грошовим фондом Генрі Г. Фрімена-молодшого Піна. Невістка Б. Буш – Лора Буш зосереджувала свою увагу на освіті. Ще одна з проблем, якою займалась Лора Буш, стосувалась здоров'я і благополуччя жінок. Разом зі своєю попередницею, колишньою першою леді Ненсі Рейган, Л. Буш присвятила колекцію червоних суконь перших леді в Центрі мистецтв (червоні сукні як символ боротьби проти хвороб серця у жінок) [7, с. 354].

Перші леді в ранні роки існування США займалися соціальними проектами, що стосувалися покращення рівня життя бідних та неблагополучних сімей. Мері Лінкольн підтримувала організацію, яка займалася проблемами житлового будівництва, зайнятістю і освітою звільнених рабів-афроамериканців. Доллі Медісон, допомагала сирітським будинкам.

З початком промислового підйому на поч. ХХ ст. перші леді почали звертати увагу на права та умови роботи простих робітників. Хелен «Неллі» Тафт звернула увагу на нездорові умови праці працюючих на федеральний уряд і використовувала свій вплив для просування закону про здоров'я і безпеку робітників.

У другій половині ХХ ст. перші леді, як правило, почали реалізовувати власні програми, серед яких популярними стали програми покращення благоустрою. Жаклін Кеннеді присвятила себе відновленню Білого дому і створення в ньому історичної асоціації. Леді Берд Джонсон продовжувала її роботу по створенню Комісії перших леді для удосконалення Вашингтона [6, с.320].

Серед сучасних перших леді популярністю користувалися програми направлені на розвиток волонтерства, покращення якості освіти та діагностики поширених хвороб.Однією з її головних ініціатив Пет Ніксон було сприяння доброчинності – вона заохочувала американців вирішувати соціальні проблеми на місцевому рівні за допомогою волонтерства в лікарнях, громадських організаціях і реабілітаційних центрах. Барбара Буш підтримувала програму грамотності дорослого населення і літніх американців. Схожусоціальну діяльність вела невістка Барбари Буш – Лора Буш, яка розвивала програму грамотності серед дорослого населення, активно підтримуючи бібліотеки в країні. Л. Буш вперше взяла участь в кампанії з інформування способів діагностики хвороб серця в 2003 році.

Одним із головних напрямків роботи Мішель Обами – боротьба з ожирінням серед американських дітей [7, с. 237].Напрямок роботи Меланії Трамп – боротьба із булінгом у соцмережах [9].

Таким чином, у внутрішній політиці перші леді почали прагнути реалізовувати масштабні гуманітарні програми (або проекти). Ця практика зміцнювалась впродовж століть. Перші леді вибирали актуальний напрямок, відповідно до якого створювалася б загальнонаціональна програма, що мала б, безсумнівно, соціальну значимість.

#### Список використаних джерел

1. Алентьева Т. В. Историко-культурное наследие США. Заметки американиста / Т. В. Алентьева ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Курский государственный университет, Центр изучения США. – Курск : Издательство Курского госуниверситета, 2018. – 336 с.
2. Віднянський С. В. Сполучені Штати Америки // Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. – К. : Наук. думка, 2012. – Т. 9. – 944 с. – С. 757-769.
3. Brower K. A. First Women: The Grace and Power of America's Modern First Ladies. New York: Harper. 2016. – 188 p.
4. Caroli B. V. First Ladies. N. Y., 1995. –615 p.
5. Clinton Hillary Rodham. An Invitation To The White House : At Home With History. Simon & Schuster. 2000. – 324 p.
6. Kennedy Jacqueline: Historic Conversations on Life with John F. Kennedy. Hyperion. 2011. – 368 p.
7. Obama Michelle LaVaughn Robinson. Becoming. New York: Crown Publishing Group. 2018. – 495 p.
8. Hillary Clinton Edges Nancy Reagan as Best Recent First Lady in U.S. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.angusreidglobal.com/polls/44421/hillary-clinton-edges-nancy-reagan-as-bestrecent-first-lady-in-u-s/> (дата звернення: 01.09.2019).
9. Що має робити перша леді країни – приклади дружинпрезидентів США і світу / [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <https://ukrainian.voanews.com/a/pershi-ledi-ukrajiny-ssha/4902537.html> (дата звернення: 15.02.2020).

#### СТАНОВИЩЕ КАТОЛИЦЬКОГО ДУХОВЕНСТВА ПІСЛЯ ПОЛЬСЬКИХ НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНИХ ПОВСТАНЬ ХІХ СТ.

*Попова Катерина Віталіївна, здобувач вищої освіти*

*Сєверова Ольга Владиславівна, доцент кафедри всесвітньої історії*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

**Стан дослідження теми.** Проблема державно-церковних відносин є однією з тих, яку почали досліджувати в роки кризи радянського тоталітаризму, який нав'язував суспільству атеїстичний світогляд. З-поміж багатьох дослідників, котрі спеціалізуються на вивченні історії різних конфесій в Україні, назвемо таких українських дослідників як О. Баковецьку [1], О. Буравського [2; 3]; Ю. Хитровську [15]. В основному їх роботи висвітлюють соціально-економічні, правові, культурні аспекти розвитку римо-католицької церкви у Правобережній Україні. Проблеми ж участі римо-католицького кліру у польських повстаннях 1830-1831 і 1863-1864 рр. приділяється значно менше уваги.

Історія римо-католицької церкви в Російській імперії та Правобережній Україні також знаходить своє відображення в дослідженнях російських вчених. Так, А. Тихонов дослідив появу католицизму та його розвиток в



Російській імперії [13]. Інші ж дослідники вивчають значно вужчі теми. Наприклад, І. Никуліні та О. Серак зосередили увагу на місці католиків-засланців у політичному засланні до Сибіру [6–7; 12].

Зважаючи на те, що тема політичного заслання де-факто перебуває на узбіччі досліджень науковців України, вона потребує додаткового вивчення.

Такий статус-кво визначає **мету** даної **розвідки**: проаналізувати становище католицького духовенства після поразки польських національно-визвольних повстань 1830–1831 рр. та 1863–1864 рр.

До кінця XVIII ст. римо-католицька церква відігравала помітну роль не тільки в духовному, а й суспільно-політичному та соціально-економічному житті на Правобережній Україні. Їй протегувала влада, що сприяло розвитку Церкви. Ситуація змінилася на користь православ'я внаслідок поділів Польщі (1793, 1795 рр.), адже урядові кола прагнули злити цей регіон в одне ціле з імперією не лише територіально, а й ідеологічно. Про увагу політичної еліти до духовних цінностей підданих імперії свідчить «Теорія офіційної народності»: «православ'я, самодержавство, народність», сформована графом С. Уваровим за часи імператора Миколи I, яка промовисто розставляла знаки наголосу на трьох ідейних складових внутрішньої політики держави.

Православна церква на Правобережжі була політичним союзником імперської влади. Католицька ж – навпаки: підтримувала національно-визвольні зусилля шляхти [14, с. 19]. А відтак імперський уряд вважав за потрібне встановити над «латинською церквою» державний контроль. Особливо цей процес прискорився з часу з'ясування причетності католицького духовенства до польського повстання 1830–1831 рр. [15, с. 31].

Участь католицького й уніатського духовенства в польському національно-визвольному русі була обумовлена кількома головними причинами: громадянським патріотизмом, який підсилювався родинними зв'язками багатьох священнослужителів із польською шляхтою, та політичними ускладненнями для функціонування цих конфесій, які виникли після включення Правобережної України до складу Російської імперії. За даними О. Буравського, до повстання були так чи інакше причетні 64 католицьких, 31 уніатський і 7 православних священників, дяконів та ін. Причому 33 із них боролися в повстанських загонах зі зброєю в руках (20 римо-католиків й 13 греко-католиків) [2, с. 31]. Звісно, в порівнянні із загальним числом повсталих показник безпосередньої участі священників у повстанні є невисоким. Проте маємо враховувати той факт, що переважна їх більшість залишилася на місцях і проводила роз'яснювально-агітаційну роботу серед мирян: закликала віруючих озброїтися й повстати супроти російського уряду. Священники зберігали босприпаси в костелах та монастирях, переховували вояків, лікували поранених тощо [14, с. 20–21].

Після придушення повстання 1830–1831 рр. імперський уряд реалізує політику, спрямовану на послаблення впливу католицької церкви. Найпершими кроками імператора Миколи I на цьому шляху стала низка дискримінаційних щодо католицької церкви законодавчих актів. Так, указ від 10 червня 1830 р. «О запрещеніи людѣмъ Грекороссійскаго и Уніатскаго исповеданій вступатъ вѣ услуженіе при Католическихъ монастыряхъ» [9, № 3707] завдав відчутного удару по економічним позиціям католицького духовенства, змусив його здавати свої маєтки в оренду світським особам. 15 червня 1830 р. вийшов указ «О мерахъ къ престѣченію самсвольныхъ отлучекъ Римско – Католическихъ монаховъ изъ Россіи вѣ Царство Польское» [9, № 3794], 10 вересня 1830 р. – «О воспрещеніи Духовенству Римско – Католическаго исповеданія, обращать людей Православнаго исповеданія вѣ свою веру» [9, № 3908]. Самодержавство таким чином намаглося обмежити права і діяльність католицької церкви – активного учасника польського повстання 1830–1831 років.

3 грудня 1831 р. Комітет у справах Західних губерній затвердив правила конфіскації майна католицьких монастирів. Було визначено три категорії орденів, монастирське майно яких підлягало конфіскації: 1) релігійні ордени, які взяли участь у повстанні; 2) ордени, які мали кріпаків - не католиків; 3) ордени, монастирі яких не мали мінімальної, встановленої канонічними правилами, кількості ченців [15, с. 31].

В якості покарання до повсталих поляків, серед яких були представники католицького духовенства, імперський уряд застосовував заслання у віддаленні куточки держави. Поляки стали найчисельнішою етнічною групою серед сибірських католиків. Серед засланців – учасники повстання 1830 р. ксьондзи І. Богунський, Я. Піотровський, А. Мацкевич, К. Шверніцький, Ю. Пляшковський, Ю. Роханський, Ф. Трошинський [5]. Особливо відзначився ксьондз Ян Серочінський (1798–1837 рр.), з ім'ям якого пов'язана «омська справа» - масовий збройний антиурядовий виступ за участю солдатів і офіцерів, висланих з Царства Польського, а також російських солдатів, засланців, арештантів [6, с. 49].

Католицькі священники, перебуваючи у засланні в досліджуваній період, зберегли прихильність своїй вірі, в міру можливості займалися просвітницькою діяльністю серед населення (якщо їм це було дозволено), виконували свої обов'язки з гідністю і справжньою священницькою самовідданістю.

У польському повстанні 1863–1864 рр. римо-католицьке духовенство взяло більш активну участь, ніж в повстанні 1830–1831 рр. У «Щорічнику католицькому» за 1863 р. зазначалося, що польське повстання є бій Божий, і віруючий католик повинен вважати, що розпочата боротьба – справа не тільки патріотична, а й релігійна [3, с. 55].

У період реакції царський уряд почав здійснювати більш жорстку політику щодо римо-католицької церкви. Було відкрито значну кількість кримінальних справ, якими доведено участь монастирів і ченців у повстанні [1, с. 86]. За даними, що наводить А. Тихонов, 39 монастирям і 674 ченцям висунуті звинувачення в антиурядовій діяльності. Звинувачення висувалися за 11 позиціями: 1. участь у формуванні банд; 2. підбурення до повстання шляхом проголошення відповідних молитов і організації панахид за загиблими повстанцями; 3. підтримка повстанців грошима; 4. безпосередня участь у виступах; 5. залучення повстанців до складання революційної присяги; 6. зберігання революційних документів, прокламацій; 7. підробка документів; 8. організація втеч; 9. виїзд за кордон без відповідного дозволу; 10. вбивство козаків, жандармів, солдат; 11. агітація за перехід російських військових до повстанців за гроші [13, с. 160–162].

У 1865 р. за наказом імператора проведено реформування ієрархічної структури польської католицької церкви. Тоді було закрито 80 католицьких монастирів, заборонено будь-які контакти з Римом, проведено русифікацію польської школи [1, с. 87].

Після придушення польського національно-визвольного повстання 1863–1864 рр. для католицької церкви на Правобережжі ситуація лише погіршала: царський уряд ліквідував залишки її духовного впливу у цьому краї. Багато ксьондзів та ченців було «скарано на горло» та розстріляно [15, с. 36]. Після другого польського повстання масового характеру набуває заслання ксьондзів до Сибіру. Туди було заслано 344 священника, в тому числі 8 єпископів [5].

За тими, кого було заслано до Західного Сибіру, було встановлений суворий нагляд поліції. Заслані розміщувалися переважно в сільській місцевості або в малих містах Тобольської, Томської губерній. Місцями заслання польських священнослужителів були також Бійськ, Коливань, Кузнецьк і Нарим. У Західному Сибіру опинилося 33 священнослужителя, в тому числі Ф. Дишо, Я. Вітковський, К. Стефанович, А. Косаржевський, М. Олехнович, І. Лавкович та інші. Папа Римський Пій IX, знаючи про важкі умови, в яких живуть заслані священнослужителі в Сибіру, видав декрет, відповідно якого дозволялося відправляти святу месу за спрощеною процедурою. Якщо відсутній требник, засланим священникам дозволялося відправляти цілий рік одну і ту ж службу [5].

Незважаючи на офіційні заборони влади, багато засланих з числа католицького духовенства вели просвітницьку діяльність. У Томську завдяки їхнім зусиллям була створена школа для дітей з бідних сімей, у вихованні і навчанні яких брав участь засланиць ксьондз Ігнатій Дишкленевич [7, с. 157].

До січня 1865 р. в Архангельській губернії під наглядом поліції перебувало 14 ксьондзів. Вони проживали в містах, призначених для проживання піднаглядних: у Холмогорах, Пінеге, Мезені і Кемі. Особам духовного звання, в силу специфіки їх роду діяльності, було дуже складно знайти заробіток. Тому всі без винятку ксьондзи отримували від скарбниці допомогу в розмірі, визначеному для осіб привілейованих станів.

До Східного Сибіру в основному потрапляли священники, засуджені до каторги. Щоб позбавити їх морального впливу на засланих і місцеве населення, в 1865 р. вийшло розпорядження генерал-губернатора Східного Сибіру М. Корсакова про ізолювання в одному місці католицьких священників, які перебувають в засланні в Єнісейській та Іркутській губерніях. Таким місцем було обрано невелике село Тунка, розташоване на колишньому торговому шляху між Байкалом та монгольським озером Косоколь. У січні 1866 р. в регіон почали прибувати перші священники. Всього на поселенні в Тунці знаходилося в різний період від 100 до 155 католицьких священнослужителів [11, с. 60].

Також вище названим документом священнослужителям було заборонено підтримувати контакти з іншими засланими – учасниками повстання, запроваджено цензуру їх кореспонденції; обмежувалося проведення богослужінь, виключалася будь-яка можливість будівництва вітарів для літургії. Засланим в Тунку священникам заборонялося відправлення меси. Бачачи важкі умови життя духовенства, місцева влада, не дивлячись на заборону виходити за межі села, давала дозвіл на роботу за наймом і обробку землі [4, с. 140].

У ситуації, що склалася, священнослужителі організували в 1868 р. у Тунці товариство взаємодопомоги. Був створений землеробський кооператив, який займався обробкою землі; каса товариства взаємодопомоги надавала кредити на закупівлю землеробських знарядь і насіннєвого матеріалу. Серед духовенства виявилися кравці, чоботарі, столяри і пекарі. Був створений та успішно працював невеликий свічковий завод, майстерні з виробництва сигар, цигарок та солодощів [12, с. 160]. Як бачимо, священники, заслані в Тунку, виробили не тільки механізми адаптації в умови ізоляції, але і форми взаємодопомоги і самоврядування.

Поточні проблеми обговорювалися публічно на загальних зборах; для вирішення суперечок і конфліктів був створений спеціальний суд [4, с. 143]. Не хетувалися й питання, пов'язані з культурою та самоосвітою. Священники вивчали мови, досліджували деякі сфери знань, переважно теологію та філософію, а також історію, природу, етнографію, деякі різьбили, інші писали вірші та романи. Також розвивалося соціальне життя, переважно в менших групах однолітків.

Тунка функціонувала як основне поселення священників до 1875 р. У 1866–1875 рр. у ньому перебувало всього 156 представників духовенства. Найбільше священнослужителів було одночасно в Тунці в грудні 1870 р. – 142. У наступні роки село знесилося після наступної царської амністії; у 1876–1877 рр. тут було лише 6–8 священників. Інші покинули Сибір, але їх не звільнили: вони були переведенні у європейську частину Росії. Кількох раніше відпустили до Галичини як австрійських підданих [4, с. 143].

Отже, римо-католицьке духовенство свідомо порушило принцип політичної лояльності до держави, взявши участь у польських національно-визвольних повстаннях 1830–1831 рр. та 1863–1864 рр. Реакція уряду на їхні дії була репресивною: деяких учасників страчено, а більшість відправлено в заслання до Сибіру.

Попри низку заборон царського уряду, римо-католицьке духовенство згуртувалось та підтримувало одне одного. Вони не відступили від своїх духовних принципів та зберігали етноконфесійну ідентичність.

#### Список використаних джерел

1. Баковецька О. О. Римо-католицька церква України в умовах загострення революційної ситуації в Російській імперії в 60-х роках XIX століття. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Сер.: *Історичні науки*. 2012. Вип. 3. С. 83-88.
2. Буравський О. А. Польська шляхта й римо-католицьке духовенство Правобережної України в польському повстанні 1830–1831 рр. *Гілея: науковий вісник*. 2014. Вип. 84. С. 31-35.
3. Буравський О. А. Римо-католицьке духовенство Правобережної України і Білорусії в Січневого повстанні 1863–1864 рр. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Історичне релігієзнавство»* 2010 р. С. 54-61.
4. Зюлек Я. Римско-католические священники, сосланные в Сибирь после Январского восстания. *Сибирь в истории и культуре польского народа : сб. ст. Конгр. поляков в России*; ред. кол.: П. Романов, А. Кучинский. М., 2002. С. 135-145.

5. Историческая энциклопедия Сибири: [в 3 т.] Институт истории СО РАН. Издательство Историческое наследие Сибири. Новосибирск, 2009.
6. Никулина И. Н. К вопросу о пребывании политических ссыльных представителей католического духовенства в Западной Сибири (30-50-е гг. XIX в.). *Известия Иркутского государственного университета. Серия «Политология. Религиоведение»*. 2010. № 2 (5). С. 48-55.
7. Никулина И. Н. Представители католического духовенства в западносибирской (60–70-е гг. XIX в.). *Известия Иркутского государственного университета. Серия «Политология. Религиоведение»*. 2011. № 1. С. 155-160.
8. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе От № 5053-5876. Санкт-Петербург: Типография Второго отделения Собственной его императорского величества канцелярии, 1833. Т. VII. 1832. 1414 с.
9. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Отделение I. От № 3399-3882. Санкт-Петербург: Типография Второго отделения Собственной его императорского величества канцелярии, 1831. Т. V. 1830. 1117 с.
10. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе Отделение I. От № 4233-4779. Санкт-Петербург: Типография Второго отделения Собственной его императорского величества канцелярии, 1832. Т. VI. 1831. 846 с.
11. Семенов Е. В. Католическая церковь в Забайкалье (1839-1930 гг.): очерк истории. Е. В. Семенов. Улан-Удэ: Издат.-полиграф. комплекс ФГОУ ВПО ВСГАКИ, 2009. 161 с.
12. Серак Е.В. Католическое духовенство в сибирской ссылке (1863-1883 гг.) *Религия и общество: сборник научных статей* под общ. ред. В. В. Старостенко, О. В. Дьяченко. Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2016. С. 159-161.
13. Тихонов А. К. Католики, мусульмане и иудеи Российской империи в последней четверти ХУІІІ – начале ХХ в. СПб.: Издательство Петербургского университета, 2008. 365 с.
14. Фицик І. Д. Правобережна шляхта в релігійно-конфесійному просторі регіону (1793-1831 рр.). *Наукові праці: науково-методичний журнал*. Вип. 251. Т. 264. Історія. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2016. С. 18-25.
15. Хитровська Ю. В. Організаційно-правове становище римо-католицької церкви на Правобережній Україні наприкінці ХVІІІ – на початку ХХ ст. *Сторінки історії: збірник наукових праць*. Вип. 30. К.: «Політехніка», 2010. С. 27-42.

#### ЕТИМОЛОГІЯ, КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ПРИЧИНИ ПОПУЛЯРНІСТІ НАЦІОНАЛІЗМУ

*Постельжук О. П., кандидат історичних наук, доцент кафедри політичних наук*

*Валух Л. І., кандидат історичних наук, доцент кафедри політичних наук*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Етимологія поняття «націоналізм» має десятки визначень та тлумачень. Однак в сучасних українських наукових доробках поки, що немає усталеного його розуміння [11, с. 292]. Чимало вчених, трактують націоналізм виключно як ідеологічну політику, що спрямована на розпалювання етнічного «антагонізму й національної замкнутості, через прагнення національних меншин отримати незалежність й створити національну державу» [8, с. 410]. При чому, українських сучасних націоналістів вони характеризують виключно як adeptів расистських ідеологій на «кшталт нацизму та фашизму» [5, с. 804]. На схожій академічно-світоглядній платформі стояли й радянські науковці, які теж ототожнювали їх між собою, класифікуючи останніх виключно як фашистські, ніколи не заглиблюючись у їх ідейну сутність [3, с. 90].

Такі висновки вченими зроблені на основі політичної риторики самих апологетів класичного інтегрального (міжвоєнного періоду) націоналізму, наприклад, сентенцій М. Сціборського: «свою ідеологію – прокламував він – «націоналізм» будувати на максималізмі, здоровому егоїзмі, любові до свого й нетерпимості до ворожого» [1, с. 191]. Д. Донцов, ж вважав, що в «чиннім націоналізмі змістом життя є активність і могутність нації, а життєвою формою – національна боротьба» [1, с. 195].

Взагалі поняття «націоналізм» міцно інтегроване в дефініцію «ідентичність». Наприклад, можна виокремити етнічну ідентичність, яка є результатом різних національно-культурних і визвольних процесів самовизначення й самоідентифікації будь-якого етносу чи національну. Промовистим прикладом є трактування його ідейних міркувань Д. Пламенацом, який писав: «націоналізм» є прагненням «зберегти або посилити національну чи культурну ідентичність народу (зрозуміло, коли ця ідентичність може бути під загрозою – О. П.), або ж прагненням її трансформувати чи навіть створити там, де стосовно неї є відчуття неадекватності або нестачі» [6, с. 483]. Водночас, національну ідентичність ще трактують «як відчуття колективної належності до конкретної національної спільноти чи культури, а національну репрезентують як колективну самосвідомість, як результат самовизначення» [2, с. 763].

Якісні, академічні трактування етимології «націоналізму» можна віднайти і в сучасних політологічних словниках. У них, він описується як «ідейно-політичний та психологічний феномен в основі якого лежить розуміння нації як джерела і передумов свободи... процвітання індивіда, нації і людства вцілому». Оскільки існує дуже багато різних його форм, типологій і класифікацій, пропонуємо подати лише декілька найбільш вживаних із них, наприклад: 1) гуманістичний, традиційний інтегративний; 2) «західний» (раціональний) і «східний» («органічний», «містичний»); 3) індивідуалістично-ліберальний, громадський і авторитарно-колективістський, етнічний; 4) «інтеграційний», «підричний», «агресивний», «сучасний»; 5) історичний та вторинний; 6) гегемоністський, партикулярний, маргінальний, національних меншин тощо [9, с. 510].

«Націоналізм» – стверджував Г. Кон – «являє собою політичне/ідеологічне кредо, яке обумовлює взаємозв'язок сучасних суспільств і узаконює їхнє право на владу... а переважна більшість населення повинна бути віддана душею і серцем національній державі, чи то вже існуючій, чи то такій, яку бажано створити» [14, р. 63]. На його думку, на політично розвиненому континентальному Заході «націоналізм» завжди «ґрунтувався на нації, яка

була витвором суспільних і політичних чинників» [10, с. 482]. Взагалі націоналісти (як і їх адепти) – це люди з глибоко розвиненим, навіть індивідуальним відчуттям «приналежності до народу-нації, об'єднаній історичними, лінгвістичними чи релігійними зв'язками, яка ідентифікується з певною територією, національною державою або прагненням до самовизначення тощо» [10, с. 413–414].

Водночас, причиною інтеграції людей в націоналізм (в його ідеологію та практику) є реакцією тих чи інших індивідів на скривдженість і приниженість в культурно-духовному плані, насамперед, політикою титульних етносів. Тобто, така їхня реакція не викликана неналаштованістю на мирне співіснування, а є наслідком деструктивної політики інститутів державної влади щодо національних меншин, які компактно проживають разом, постійно контактують між собою, а також сильно поміж собою різняться [7, с. 638]. Водночас, «як тільки люди поєднуються в нації – стверджував К. Меттерніх – вони не хочуть називатися одним спільним іменем, тобто любов до нації замінюється любов'ю до людства взагалі» [15, с. 150–155].

Іншою причиною такої інтеграції можуть слугувати геополітичні (тобто зовнішні) загрози. Наприклад, політолог С. Таран, вважає, що захистити Україну від російської агресії у 2014 р. допоміг саме «інклюзивний націоналізм». Оскільки, російське військово-політичне керівництво на чолі з В. Путін, бажаючи повернути українські етнографічні землі в лоно Російської федерації – політично й військово прорахувалося. Недооцінюючи патріотизму російськомовних українців (їх здатності зі зброєю в руках захищати суверенітет України), росіяни вважали, що перші є носіями російської ідентичності, бо розмовляють російською, є носіями російської культури, мають спільне радянське минуле, відвідують Українську православну церкву московського патріархату (УПЦ МП) тощо. Тобто, опиралися на концепцію існування двох «етнічних груп», яких споріднює слов'янське минуле. При цьому, західні українці, які є здебільшого україномовні й пронаціоналістично налаштовані, складають меншість і «дискримінують» російськомовних. Прагнучи тим самим, просто культурно-національного реваншу за радянське минуле й націоналізації всієї України, особливо південно-східної її частини та Криму зокрема [12].

Наприклад, Д. Грей моделював модерну концепцію національної свободи в «триангуляційній» структурі незалежного самоврядування, коли сучасну/вільну людину характеризують виключно як таку, що керує собою і більше нею не керує ніхто» [4, с. 588]. Оскільки, мультикультурна держава може існувати тільки на демократичній платформі культурного плюралізму, їй складно прийняти в себе (в умовах глобалізму) мононаціональні, унітарні та ідейні концепти, які ґрунтуються на принципах домінування однієї мови, релігії, культури чи політичного світогляду [5, с. 535]. Тому, часто «націоналізм» трактують як «емоційну спільність, як прояв волі народу у пошуках збереження своїх традицій, специфічних рис... заради збереження власної землі, громади, держави, заради майбутнього власних дітей» [13].

Таким чином, сутність та етимологія сучасного поняття «націоналізм» має чимало визначень і різних тлумачень й наразі немає усталеного/стандартизованого підходу до його академічного розуміння. Це пов'язано з тим, що існують різні причини його виникнення та підходи до його вивчення, особливо в час перебування українських етнографічних територій у складі СРСР. Причинами й його популярності є, насамперед, недолуга (подекуди агресивна) політика влади щодо національних/етнічних меншин, їх системна дискримінація, неспроможність останніми вирішити складні національні питання в легітимній площині, бідність і політична ізоляція, контрпродуктивна міжнародна та регіональна політика країн-сусідів тощо.

#### Список використаних джерел

1. Гринів О. Українська націологія між світовими війнами: Іст. Нариси. Львів: Світ, 2008. – 432 с.
2. Історія політичної думки: підручник: підручник / за заг. ред. Н. М. Хоми [І. В. Алексеєнко, Т. В. Андрущенко, О. В. Бабкіна та ін.]. Л. : «Новий світ – 2000», 2016. – 1000 с.
3. Ленартович О. Ю. Теоретичні засади українського націоналізму. Історичні студії Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. 2013. Вип. 9–10. С. 86–92.
4. ЛІБЕРАЛІЗМ: Антологія / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. К. : Смолоскип, 2002. Х + 1126 с. – («Політичні ідеології». Вип. 3).
5. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України. Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького; Редкол.: Ю. І. Римаренко (відп. ред) та ін. К. : Довіра : Генеза, 1996. – 942 с.
6. Націоналізм. Теорії нації та націоналізму від Йогана Фіхте до Ернеста Гелнера : антологія / упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – 2-ге вид., перероб. і допов. К. : Наук. т-во ім. В. Липинського ; Смолоскип, 2006. – 684 с.
7. НАЦІОНАЛІЗМ: Антологія / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. К. : Смолоскип, 2000. – 872 с.
8. Новий словник іншомовних слів : близько 40 000 сл. і словосполучень / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хомяк, А. А. Демянюк; За ред. Л. І. Шевченко. К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.
9. Політологічний словник : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / За ред. М. Ф. Головатого та О. В. Антонюка. К. : МАУП, 2005. – 792 с.
10. Політологія: навчальний енциклопедичний словник довідник для студентів ВНЗ I–V рівнів акредитації / За наук. ред. д-ра політ. н. Н. М. Хоми [В. М. Денисенко, О. М. Сорба, Л. Я. Угрин та ін.]. Львів : «Новий світ – 2000», 2014. – 779 с.
11. Примус М. В. Політологічний аналіз націоналістичної риторики політичних партій України // Історичні і політологічні дослідження. 2013. № 2 (52). С. 291–296.
12. Таран С. Націоналізм як сценарій майбутнього для України // Українська правда. Блоги. URL: <https://blogs.ppravda.com.ua/authors/taran/5803bb177d917/>. (дата звернення 23.05. 2020).
13. Цибра М. Ф. Український націоналізм: еволюція змісту та форми. Перспективи. Соціально-політичний журнал. 2015. № 3. С. 139–151.
14. Н. Kohn. Nationalism. International Encyclopedia of the Social Sciences / Ed. D L. Sills. New York, 1968. Т. 11. Р. 63.

15. Liberalism, Nationalism and Socialism: The Birth of Three Words // The Review of Politics. 1970. Т. 32. Р. 147–166.

## УКРАЇНСЬКІ ВОЯКИ В СКЛАДІ АВСТРО-УГОРСЬКОЇ АРМІЇ В ПЕРІОД ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

*Рожко В.А., здобувач вищої освіти*

*Науковий керівник: Шерстюк В.М., професор,  
Рівненський Державний гуманітарний університет*

Перша світова війна, яка розпочалася 1 серпня 1914 року стала одним з наймасштабніших та найжорстокіших конфліктів в історії людства. За чотири роки війни до армій воюючих держав було мобілізовано близько 70 мільйонів людей, кожен 9-й з цих солдатів загинув. Жертвами війни стало і 10 млн мирних мешканців.

На сьогодні немає точних цифр, скільки українців було мобілізовано до лав австро-угорської армії у період Першої світової. Є лише приблизні відомості. Серед 52-х мільйонного населення Австро-Угорщини українці становили 8%. Використовуючи цей коефіцієнт, можна вирахувати, що з 9 млн мобілізованих до війська українців могло бути 700 тис людей [2, с. 155]. Загинули в Австро-Угорщині – 1,5 млн людей, тобто українців близько – 120 тисяч., поранено під час Першої Світової було – 2,5 млн, а отже українців – десь 200 тис. В Австро-Угорщині панував територіальний принцип формування війська, тому там було чимало полків, які в побуті звалися русинськими (українськими). Вони комплектувалися з уродженців Західної України, там дислокувалися і там воювали на початку війни. Спочатку вони служили на російському фронті, а коли ситуація в 1917 році змінилася і в Росії вибухнула революція, чимало українських полків воювали на італійському та сербському фронтах. Наприкінці Першої світової велика кількість галицьких вояків – приблизно 100 тис. – потрапила до італійського полону і не змогла взяти участь у війні за незалежність [4, с. 417–418].

Існували 19 окремих піхотних бригад і 5 гірських бригад. Українці були представлені в одинадцяти піхотних полках територіальної оборони, що входили до складу австрійських 43-ї (штаб у Львові) і 45-ї (Перемишлі) та угорських 20-ї (Наді-Вараді) і 39-ї (Колошварі) гонведних дивізій. Після піхоти за чисельністю і значенням вважалася кавалерія [5, с. 16–17]. Значна кількість українців (до 40 % і більше) служили у складі окремих драгунських і уланських полків. Чимало українських військовослужбовців перебувало в артилерії австро-угорської армії.

Вояки з українців складали також більшість у двох артилерійських полках гірської артилерії, що входили до складу Першої стрілецької дивізії (штаб у Бріксені, Південні Альпи). В армійських корпусах, що мали на своїй території великі фортифікаційні укріплення, передбачалась наявність полків фортечної артилерії. Вона складалася з шести полків і восьми батальйонів, об'єднаних у 5 бригад. Українці проходили службу в одному полку 3-ї бригади (штаб в Перемишлі). Також українці проходили військову службу в двох дивізіонах польової і двох гаубичної артилерії [3, с. 155].

Австро-угорська армія використовувала різні інженерні підрозділи. Українці були представлені в двох саперних батальйонах – 10-му (30 % особового складу) і 11-му (48 %) та в одному піонерному – 10-му (30 %), які входили до складу 11-ї та 24-ї піхотних дивізій.

У 1914 р. у складі Австро-Угорської армії було сформовано Легіон Українських січових стрільців. 6 серпня 1914 року Головна Українська рада та Українська бойова управа у Львові проголосили маніфест, у якому закликали гуртуватися під знаменами Українських січових стрільців для створення добровільного військового підрозділу – Легіону в рамках австрійського Ландверу. На заклик відгукнулося 28 тис добровольців. З них австрійська влада вибрала тільки 2500. Всього за роки війни через УСС пройшло близько 10 тис вояків. Озброєння та спорядження Легіону УСС було австрійське. Основним зразком була гвинтівка Манліхера з багнетом. У боях також використовували пістолети, станкові кулемети Шварцлозе та ручні гранати.

Від початку існування Легіон брав участь у боях проти російських військ у Карпатах. Особливо запеклими були бої за гору Маківку 29 квітня – 2 травня 1915-го. Далі легіон відзначився в боях під Болеховом, Галичем, Завадовом і Семиківцями, на горі Лисоня під Бережанами [1, с. 96].

Таким чином, можна зробити висновок, що українці в структурі збройних сил Австро-Угорської імперії займали досить вагоме місце. Це особливо стало помітним під час бойових дій в роки Першої світової війни. Однак, по-справжньому масштабно розгорнути українські військові формуції Відень так і не наважився. Прикрим виявився і той факт, що наприкінці війни десятки тисяч українських військовослужбовців імперське командування зосередило на Італійському фронті, і більшість з них спіткала тяжка доля всієї австрійської армії. Вони опинилися у полоні, який затягнувся на кілька років після закінчення війни. Ціла потенційна бойова українська армія була вилучена з виру подій на Батьківщині, в той час, коли Україна нагально потребувала військової сили у боротьбі за утвердження своєї незалежності.

### Список використаних джерел

1. Бойко О. Легіон Українських Січових Стрільців // Енциклопедія історії України: у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. – К.: Наук. думка, 2009. – Т. 6: Ла – Мі. – С. – 96.
2. Горбань Ю., Шпаченко В. Український політичний вибір в контексті першої світової війни // Перша світова війна і слов'янські народи. – С. 48–49.
3. Дециньський Л. С., Панюк А. В. Міжнародні відносини України: історія і сучасність. – Львів, 2001. – С. 155.
4. Лозинський А. Ф. Участь галицьких українців у територіальних і національних формуваннях Австро-Угорської армії / А. Ф. Лозинський // Історичні пам'ятки Галичини. Матеріали Четвертої наукової краєзнавчої конференції. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – С. 417–418.
5. Слободянюк М. Військовий гарнізон Львова напередодні Першої світової війни / Михайло Слободянюк // Галицька брама. – 2007. – № 7–8 (151–152) «Перша світова. Львів». – С. 16–17.

## ФЕНОМЕН ЛЮДСЬКОЇ ГІДНОСТІ У ПРАЦЯХ БЛАЖЕННІШОГО ЛЮБОМИРА ГУЗАРА (1933–2017 рр.)

*Романів Ю.А., здобувач вищої освіти*

*Доброчинська В.А., кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Духовні настанови визначного релігійного діяча, одного з найбільших моральних авторитетів християнського світу Любомира Гузара, стануть дороговказом у щоденному житті для багатьох поколінь. За життя глава Української греко-католицької церкви заслужив глибоку шану й повагу серед українців, маючи високу внутрішню культуру та загострене почуття справедливості. Зі своїми співрозмовниками Патріарх тримався на одному рівні, адже він ніколи не хотів бути схожим на пророка чи старця-монаха, завжди був частиною церкви, залишаючись при цьому громадянином України і одночасно людиною світу [2, с. 67].

Любомир Гузар у своїх роздумах високо піднісв людину та її свободу. Саме повага до людської особистості й гідності є наріжним каменем у більшості його праць. На думку Кардинала, її сенс полягає в тому, що люди є Божим творінням, а отже заслуговують достойного ставлення до себе, бо гідність – це сукупність певних людських цінностей, дотримуючись яких шанують не лише ближнього, але і Бога. Водночас, він звертав увагу, що гідність немає нічого спільного з гордістю: «гідність – то не є гордість [особа повинна усвідомлювати, що вона] є людина, Боже сотворіння, наділене Божими дарами, і я свідомий гідності й поведжуся так, щоб не образити іншого» [1, с. 46].

Однією із найважливіших цінностей для пошанування людської гідності є любов. Любомир Гузар стверджував: «Що то значить любити ближнього, як самого себе? Я мушу починати від того, щоби любити себе. Але то не значить любити свою вигоду, свої забаганки, то значить любити себе як Боже сотворіння»[5], а ця цінність закликає людину не лише цінувати власну гідність, а й інших людей, бо любов яку вклав у нас Бог «то і є почуття власної гідності. [Любов до багатой людини чи бідной] різниці немає, бо і та, і інша мають божественне походження й наділені людською гідністю, яку слід шанувати» [3, с. 48].

Любомир Гузар вбачав основну проблему людей – відсутність любові до ближніх, яких не вважають рівними собі, а значить це призводить до того, що люди забувають про любов і до Бога. Через любов до ближнього, слід розглядати і стосунки людини з Богом, а це ключова ідея Любомира Гузара у вченні про гідність. Патріарх не відкидав і власну повагу, бо «не можна любити ближнього, якщо не любите себе, не розумієте гідності людини» [1, с. 68]. Він говорив, що любов до себе, як мовиться у заповіді, не є самолюбством чи гордістю, а розумінням власної гідності, бо «любити ближнього, як самого себе означає бачити в ньому ту саму гідність, якою я сам втішаюся, оскільки розумію, що походжу від Бога й живу волею Божою, бо Бог мене створив»[3, с. 47].

Ще однією важливою цінністю, що невід'ємно пов'язана з гідністю є людська свобода. Любомир Гузар ствердно говорив, що «свобода – це можливість робити добро. Ми – люди, і ми – вільні. А це значить, що ми маємо право робити добро. Звичайно, ми можемо помилятися, але основний сенс свободи – людина не має права чинити зла» [4, с. 66]. На протигагу свободі може приходити всездозволеність, що приносить образи ближньому, а відтак заперечує гідність особи.

До вартісних людських чеснот належить доброта. Блаженніший неодноразово наголошував, що доброю є лише та людина, що все робить з усмішкою, позитивом та безкорисливо. Щоб почати робити добро, людина мусить спочатку сама його пізнати: «Кожна людина має в собі такий, можна сказати голос, відчуття. Коли вона робить щось доброго, відчуває, що зробила добре. А коли щось погане голос її осуджує. Ми це називаємо сумлінням» [4, с. 11]. Доброта є однією із складових частин гідної людини, оскільки містить у собі багато інших чеснот таких як щедрість, вдячність, доброзичливість.

Таким чином, феномен вчення Любомира Гузара про гідність полягає у тому, що як духовна особа він публічно привертав увагу до цієї людської чесноти, завдог до подій Майдану. У свої листах, інтерв'ю неодноразово піднімав тематику, яка стала центром його життя – бути Людиною. Вчення Блаженнішого отримало віддзеркалення у історичних подіях – Помаранчевій революції та Революції Гідності. Саме Революція Гідності принесла суспільству зміни не лише у владних структурах але й моральне усвідомлення того, що потрібно жити інакше, бо призначення людини – служити ближньому.

### Список використаних джерел

1. «Де скарб твій...» Бесіди владики Любомира Гузара з підприємцями / за ред. М. В. Мариновича., О. К. Турія. Львів: УКУ 2016. – 72 с.
2. Блаженніший Вуйко Любо / за ред. І. В. Мартин. Львів: Свічадо, 2017. 208 с.
3. Гузар Л. Я. Про гріхи і чесноти : монографія. Харків: Фоліо, 2018. 140 с.
4. Думи у спадок. Блаженніший Любомир / за ред. О. М. Гнатишин. Львів : Свічадо, 2018. 128 с.
5. Єремичева Л. Любомир Гузар: Без поняття Бога, трудно, щоби було добре суспільство. Credo. 2014. URL : <https://credo.pro/2014/12/126911> (дата звернення 11. 05. 2020).

## ПРИЧИНИ КРАХУ ТОТАЛІТАРИЗМУ В ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНІЙ ЄВРОПІ

*Соболевський Сергій, здобувач ступеня вищої освіти*

*Постоловський Р. М., к.і.н., професор*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

У 80-ті роки східноєвропейські країни «реального соціалізму» зіткнулися з наростаючими труднощами в своєму розвитку. Стала очевидною абсолютна неефективність політичної та економічної систем, що склалася в попередні роки, необґрунтованість багатьох ідеологічних постулатів, які протягом десятиліть розглядалися як непорушні атрибути соціалізму. Глибока криза охопила всі сфери суспільних, політичних і економічних відносин і призвела до стагнації країн Центрально-Східної Європи. Криза означала, що створені структури управління суспільством, економікою, політичні механізми вичерпали себе та перестали відповідати сучасним вимогам

розвитку продуктивних сил, гальмуючи, сковуючи їх прогрес, а тим самим обмеживши матеріальну основу існування людей. Завдання цієї наукової розвідки – розглянути основні причини краху тоталітаризму в Центрально-Східній Європі.

Підсумок повоєнного розвитку східноєвропейських країн показує, що спроби побудувати інший, альтернативний промисловій, ринково-товарній цивілізації тип суспільства, виявилися вкрай неефективними [6, с. 30].

У постсталінську епоху відбувся глобальний процес вичерпання економічних можливостей реального соціалізму. По-перше, це ослаблення трудової і господарської дисципліни, пов'язане з процесами десталінізації і лібералізації. По-друге, вичерпання можливостей екстенсивної моделі розвитку соціалістичної економіки. Другий фактор особливо був виражений в Чехословаччині і НДР, які до Другої світової війни мали високорозвинену економіку, але можливості їх екстенсивного зростання були обмежені через нестачу природних ресурсів або робочої сили [2, с. 124].

Розглядаючи внутрішні причини краху режиму «народної демократії», західні політологи вказували на економічні проблеми, з якими зіткнулися в 1980-х рр. соціалістичні країни на сході Європи, а саме: неефективність планової, адміністративно-командної економіки, яка ставала дедалі очевиднішою; нестача потрібних населенню товарів; проблема боргів Заходу.

Соціокультурні передумови «оксамитової» революції склалися протягом усього другого етапу історії східноєвропейського соціалізму. Об'єктивною базою підготовки виникнення нового типу соціальних відносин стали події межі 1960-1970-х років. Найважливішою серед цих подій стала науково-технічна революція, що відкрила епоху технократичного соціалізму. Виникла реальна небезпека втрати контролю за ходом подій з боку тодішньої влади.

Для людини цієї епохи характерна віра в майбутнє, прогрес, техніку, економічне зростання і урбанізовану міську культуру, сформовану в ті роки в країнах Східної Європи. Ця віра знаходить найбільш повний прояв на початку 1970-х років – нетривалого «золотого віку» країн східноєвропейського регіону, коли відбувається відчутне підвищення рівня життя населення, а слідом за ним явне пом'якшення репресивності системи всюди, за винятком Чехословаччини, де здійснюється політика «нормалізації».

З початком процесів «перебудови» нове радянське керівництво внесло істотні корективи в основоположні принципи радянської зовнішньої політики, в тому числі відносно країн Центрально-Східної Європи. Концепція «нового мислення» була озвучена М. С. Горбачовим на сесії Генеральної Асамблеї ООН в грудні 1988 року. Для міжнародної спільноти стало зрозуміло, що найближчим часом зона впливу в Центрально-Східній Європі буде розподілена по новому. На той час, у такому перерозподілі могли взяти участь як США так і країни Західної Європи. Найактивнішу участь в підтримці країн ЦСЄ, серед країн Західної Європи, взяли Велика Британія та Франція. Однак варто зазначити, що ці країни не мали власних чітких позицій та програм націлених на руйнування комуністичного режиму в східноєвропейських країнах. Роль цих держав, у процесі розповсюдження демократії в країнах ЦСЄ, зводилась до підтримки політики США та колегіальної участі у вирішенні питань надання економічної допомоги на рівні ЄС.

Для того щоб надати демократизації в Східній Європі стійкого характеру і вивести цей регіон зі сфери радянського впливу, США повинні були, з їх точки зору, нейтралізувати фактор радянської збройної сили, право СРСР на збройне втручання в Східній Європі. Виявом цієї політики була боротьба проти «доктрини Брежнев» [2, с. 144].

У контексті зазначеної політики слід розглядати візити Дж. Буша 9-13 липня 1989 року до Польщі та Угорщини, які були покликані продемонструвати країнам Східної Європи, що їх кроки в напрямку запровадження ринкової економіки і багатопартійної системи будуть заохочуватися США. Напередодні візитів президент Сполучених Штатів заявив: «Я звертаюсь із закликом до свободи і демократії в Східній Європі». Відвідування Дж. Бушем Польщі та Угорщини виходило за двосторонні зв'язки. В цьому випадку мова йшла про переорієнтацію Східної Європи на західну капіталістичну модель розвитку. У зверненні до Сейму Польщі 10 липня 1989 р. Дж. Буш підтвердив: «Західні демократії будуть разом з польським народом і іншими народами цього регіону» [5, с. 421]. Така активна участь США пояснюється рядом причин: намаганням послабити СРСР, який ще становив загрозу; економічні інтереси, які полягали у відкритті нових ринків збуту; намагання поширити демократію серед колишніх комуністичних країн.

При аналізі східноєвропейських революцій кінця 80-х років ХХ ст. важливо бачити неухильну тенденцію наростання невдоволення народів цих країн тією моделлю суспільного розвитку, яка виникла після зламу режиму «народної демократії» [2, с. 121].

Таким чином, крах соціалістичної системи, через достатню кількість причин, стався «з фантастичною швидкістю і легкістю». Ця незвичайна швидкість краху тоталітарного соціалізму в Східній Європі була б неможлива, без зміни вектора політики СРСР стосовно своїх сателітів. Фактично СРСР відмовився від насильницького утримання країн-сателітів у сфері свого впливу. Все це дало небувалий шанс противникам правлячих режимів в соціалістичних країнах.

#### Список використаних джерел

1. Кривогуз И.М. Крушение «реального социализма» в Европе и судьбы освободившихся народов. – М., 2001. – 198 с.
2. Мокшин В.К. СССР и Восточная Европа: история и современность; Федер. агентство по образованию, Помор. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Архангельск : Поморский университет, 2009. – 181 с.
3. Отвечая на вызов времени. Внешняя политика перестройки: документальные свидетельства. По записям бесед Горбачева с зарубежными деятелями и другими материалам. – М., 2010. – 855 с.
4. Черняев А.С. Шесть лет с Горбачёвым: По дневниковым записям. М.: Прогресс – Культура, 1993. – 524 с.
5. Bush G. H. W., Scowcroft B. A. A World Transformed. – N. Y., 1998. – 624 p.

6. Held D. Models of Democracy. – Oxford, 1987.

### ОСВІТА У ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОМУ РЕГІОНІ В 1944–1953 РОКАХ.

*Старжець В. І., кандидат історичних наук, вчитель історії,  
Обарівський ліцей Рівненської райради Рівненської області.*

Відбудовчі процеси в усіх сферах суспільного життя розпочалися вже у процесі звільнення українських земель від нацистського окупаційного режиму. У планах комуністичного керівництва надзвичайно важливим було відновлення радянської ідеологічної системи, продовжувалось зміцнення тоталітарної системи. Особливе місце в післявоєнних відбудовчих процесах відводилось західноукраїнському регіону, адже в «щасливій сім'ї народів» ці землі були порівняно недовго. Це в свою чергу призвело до того, що на звільнених територіях з новою силою розпочалась ідеологічно-політична робота серед населення та викорінення «неблагонадійних».

Радянська політична система трималась не на міцній основі, населення краю негативно ставилося до радянської влади і тоталітарної системи управління. Виявом пануючих у регіоні антирадянських настроїв стало масштабне розгортання збройного національно-визвольного руху. Відтак тут розпочалась «друга радянізація» і в умовах складної військово-політичної ситуації комуністичній владі практично прийшлося «відвойовувати» свої позиції впродовж досить тривалого часу. Далеко не остання роль в цьому плані відводилась освіті. Адже через шкільну мережу, систему професійно-виробничої та вищої освіти суспільству насаджувались потрібні комуністичній владі ідеали. Сталінський режим прагнув якнайшвидше здійснити соціалістичні перетворення (індустріалізацію, колективізацію, культурну революцію) та створити необхідні умови для остаточної інтеграції західноукраїнського регіону до складу СРСР [1, с. 340].

Розвиток освіти виявився повністю взаємозалежним від соціально-економічних та політичних процесів, які відбувалися в тогочасній Україні як складовій державного механізму СРСР. Процес налагодження і відновлення радянської освітньої системи в регіоні був складним та часто мав суперечливі наслідки, особливо в ідеологічному плані [10, с. 50-51].

Нацистський окупаційний режим завдав величезної шкоди західноукраїнському регіону, зокрема матеріальній базі освітньої системи. Не дивно, що з поверненням у 1944 р. радянської влади освітня мережа Західної України знаходилася на стадії зламу та реорганізації, характеризувалася відбудовою зруйнованого господарства та культурно-освітніх закладів.

Катастрофічну ситуацію в освітній сфері засвідчує «Доповідна записка про стан підготовки шкіл західних областей УРСР до 1944/45 навчального року». У документі зазначалось, що у 1940/1941 навчальному році у західних областях республіки нараховувалося 7 596 шкіл – 1 455 048 учнів [15, арк. 26]. За час нацистської окупації значна частина шкіл була цілком зруйнована або серйозно постраждала, відтак станом на 1 вересня 1944 р. змогли розпочати роботу лише 4 460 шкіл західних областей (Волинській – 284, Дрогобицькій – 672, Тернопільській – 743, Львівській – 869, Рівненській – 884, Станіславській – 625) [15, арк. 28]. Однією з головних причин занепаду шкільного життя на окупованих територіях була нацистська ідеологія згідно з якою підкореним народам освіта вважалась не потрібною, навіть шкідливою.

Для відновлення мережі навчальних закладів першочерговим було питання фінансове, тому на центральному рівні і засіданнях обкомів КП(б)У воно постійно було на порядку денному. У міністерських звітах наголошувалось як надзвичайно гостра проблема опалення шкіл: у 1947 р. обсяги палива у школах Дрогобицької області складали 6% від потреби [12, арк. 228]. У Волинській області забезпечення газом і керосином було недостатнім, а в окремих школах його просто не було [4, арк. 8]. Недостатнє фінансування системи освіти у середині 40-х рр. позначалося на матеріально-технічному забезпеченні шкіл, становищі освітян, на умовах навчання школярів.

В освітній сфері набули поширення метод народної будови і соціалістичні змагання. Завдяки таким заходам у 1944–1950 рр. у республіці було побудовано чи відбудовано 1 669 шкіл на півмільйона учнівських місць. Отже, більшість шкіл західних областей України в післявоєнний період зуміли відновили роботу через допомогу громадськості. Відтак, значна частина дітей шкільного віку отримали доступ до освіти. Можна підсумувати, що адміністративно-командна система вміло використовувала емоційне піднесення народу, його намагання облаштувати мирне життя. Водночас головним і позитивним результатом було те, що означений рух сприяв відбудові та обладнанню всім необхідним зруйнованих в роки війни шкіл, а також подальшому розширенню шкільної сітки.

Важливе місце в розвитку післявоєнної системи освіти займала ліквідація неписьменності серед населення Західної України. Хоча у цьому питанні також не обійшлося без політичного підтексту. У постанові міністерства освіти УРСР від 4 червня 1947 р. наголошувалося: «ліквідація неписьменності та малописьменності має виключне державне значення, ця робота допомагає населенню активно включатися в наше соціалістичне життя» [12, арк. 6]. План навчання «неграмотних та малограмотних» у західних областях УРСР на 1947/1948 н.р. визначав, що потрібно навчити 138,4 тис. осіб [6, арк. 86].

У перші післявоєнні роки, вагомою залишалася проблема педагогічних кадрів, підсилена тим, що за період війни республіка втратила близько 30% довоєнного складу вчителів. Про складне становище системи освіти в Західній Україні йшлося також у звітах ОУН: «школи стоять на дуже низькому рівні з браку вчительських сил» [12, арк. 95]. Дефіцит вчительських кадрів призвів до того, що у західноукраїнських областях спостерігався колосальний недокомплект фахівців: у Львівській області станом на 1944/1945 н.р. працювало 3 729 вчителів за потреби 5 658 спеціалістів (не вистачало 1 929) [3, арк. 4-5]; у Рівненській області працювало 3 100 осіб, а не вистачало 1 664 [5, арк. 1]. Схожа картина спостерігалася і в інших областях.

Одним з головних факторів, що позначився на процесі відновлення радянської освітньої системи в західноукраїнському регіоні було питання зміни та уніфікації навчального процесу відповідно до всесоюзних стандартів. Увесь навчально-виховний процес впроваджувався відповідно до загальної радянської системи з обов'язковою ідеологічно-політичною складовою у навчанні. Загальнорадянська та комуністична система цінностей



підміняла собою національне виховання. Основною метою шкільної освіти стало виховання учнівської молоді на засадах матеріалістичного світогляду, атеїзму, безмежної відданості радянській владі та партії, обожнюванні комуністичних лідерів, любові до «братнього російського народу» та ненависті до класових ворогів та будь яких опозиційних рухів.

Становлення та функціонування вищих навчальних закладів у досліджуваній період залежало від розв'язання двох основних завдань: зміцнення та розвитку матеріально-технічної бази вишів та формування науково-педагогічних кадрів [2, с. 102]. У західноукраїнському регіоні було відновлено діяльність Рівненського, Луцького, Кременецького, Станіславського, Дрогобицького учительських інститутів, університету та педагогічного інституту у Львові.

Розвитку вищої освіти у повоєнній Україні заважали причини як матеріального, так і побутового характеру. Стан матеріально-технічної бази закладів вимагав кращого, адже під час нацистської окупації їхнє майно було пограбоване і частково вивезене. Більшість викладачів та працівників інститутів опинилися у скрутному матеріальному становищі, проживали у незадовільних умовах, відчували нестачу продовольчих товарів [11, с. 163]. Студенти, також перебували у скрутному матеріальному становищі, що призводило до частих прогулів та низької успішності. Як наслідок, низьким був рівень засвоєння знань студентами: успішність за результатами перевірок 1944/1945 н.р. визнавалася незадовільною. Значне число студентів не засвоїло пройдений матеріал, не складало іспитів та заліків, як у першому, так і в другому семестрі [14, арк. 15]. Покращення матеріальної та навчальної бази педагогічних установ почало спостерігатися на кінець 1940-х рр. У цей час зменшується відсів студентів, плінність наукових кадрів, збільшується кількісний та фаховий рівень викладачів вишів.

Після завершення війни напівнала проблема наповнення науково-педагогічного складу ВНЗ. Роки воєнного лихоліття призвели до значних втрат серед викладачів вищої школи, що негативно позначилась на роботі всіх без винятку навчальних закладів. До вересня 1944 р. в УРСР повернулися і розпочали роботу лише 33% професорсько-викладацького складу вишів та 76% викладачів педучилищ [8, с. 178]. Для забезпечення вузів кваліфікованими та ідейно перевіреними кадрами за 1944-1945 рр. у західні області України було направлено 938 наукових та науково-педагогічних працівників, у тому числі 137 професорів та доцентів [7, с. 190]. Прислани фахівці, окрім підвищення наукового потенціалу регіону, мали прищеплювати на західноукраїнських теренах «передову», «соціалістичну» ідеологію на прогивагу «відсталій», «дрібнобуржуазній», «націоналістичній», притаманній широким верствам місцевого населення [9, с. 230].

Таким чином, можемо зробити висновок, що система освіти західних областей України у післявоєнний період перебувала у скрутному становищі, потребує відновлення матеріально-технічної бази та розширення наукового потенціалу. Радянська влада відразу розпочала впроваджувати широкий комплекс заходів для відновлення функціонування шкільництва та ВНЗ. У процесі відбудови освітнього простору більшовики переслідували дві головні цілі: забезпечити регіон кваліфікованими кадрами у всіх сферах господарства, науки та культури; залучити західноукраїнську молодь до комуністичної системи цінностей та сформувати відданих радянській владі спеціалістів, які б сприяли процесам радянзації. Згодом радянська тоталітарна система зосередила всі свої сили на ідейному перевихованні західноукраїнського суспільства, насамперед молоді. Західноукраїнські школи та вищі навчальні заклади перетворились на дієвий механізм з прищеплення комуністичного світогляду майбутнім фахівцям, а навчально-виховний процес став повністю ідеологізованим та замкненим.

#### Список використаних джерел

1. Бажан О. Радянська західних областей України в 2 пол. 1940 – поч. 1950-х рр.: наслідки в національно-культурній сфері. *Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика: Зб. ст.* 2007. Вип. 12. С. 340-356.
2. Герегова С., Марусик Т. Розвиток вищої освіти в західному регіоні України (друга половина 40-х-перша половина 50-х рр. ХХ ст.). *Український історичний журнал.* 1997. № 3. С. 101-108.
3. Державний архів Львівської області (далі – Держархів Львівської обл.). Ф.Р-163. Оп.4. Спр.1.
4. Держархів Львівської обл. Ф.Р-163. Оп.4. Спр.9.
5. Державний архів Рівненської області. Ф.Р-440. Оп.3. Спр.77.
6. Державний архів Тернопільської області. Ф.Р-1833. Оп.5. Спр.59.
7. Марусик Т. Західноукраїнська гуманітарна інтелігенція: реалії життя та діяльності (40–50-ті рр. ХХ ст.). Чернівці: Руга, 2002. 463 с.
8. Прохоренко О. Науково-педагогічна інтелігенція як соціально-професійний прошарок в 1945–1955 рр. *Повоєнна Україна: нариси соціальної історії (друга половина 1940-х – сер. 1950-х рр.). Кн. 1, ч. 1–2 / Відп. ред. В. М. Даниленко.* Київ: Інститут історії України НАН України, 2010. С. 177–208.
9. Рубльов О. С., Черченко Ю. А. Сталінщина й доля західноукраїнської інтелігенції, 20-50-ті роки ХХ ст. К.: Наукова думка, 1994. 350 с.
10. Старжець В. І. Відновлення радянської системи шкільної освіти в західноукраїнському регіоні після війни (1944–1953 рр.). *Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць.* 2017. Вип. 117 (2). С. 48-52.
11. Улітова Н. С. Основні тенденції та процеси у справі відновлення діяльності закладів освіти в повоєнній Україні. *Чорноморський літопис.* 2012. Вип. 6. С. 161–165.
12. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі – ЦДАВОВ України). Ф.166. Оп.15. Спр.243.
13. ЦДАВОВ України. Ф.3836. Оп.1. Спр.2.
14. Центральний державний архів громадських об'єднань України (далі – ЦДАГО України). Ф.1. Оп.73. Спр.42.
15. ЦДАГО України. Ф.1. Оп.73. Спр.75.

## АВЕСТА ЯК СВЯЩЕННА КНИГА ЗОРОАСТРИЗМУ ТА КУЛЬТУРНИЙ ЗДОБУТОК ІРАНОМОВНИХ НАРОДІВ.

*Трофимчук Богдан Романович, здобувач вищої освіти*

*Михальчук Роман Юрійович, кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Одним з найбільш відомих історичних і літературних творів в іраномовних народів є Авеста – священна книга Зороастризму. Зороастризм був широко поширений в період розквіту персидських держав в V ст. до н.е. – IV ст. н.е.

Авеста, як джерело вірувань стародавніх іранців, досить складна для досліджень. Вона складається з гімнів, висловів, молитов, легенд. З VII ст. н.е., після арабського завоювання, перси і інші народи Ірану, що були навернені в іслам, вийшовши з Ірану, поселилися в Західній Індії, в районі Бомбею. На сьогодні цих людей називають парси, яких налічується близько 100 тис. чол. Завдяки, зокрема релігії, їм вдалося зберегти свою автентичність. Лише у XVIII ст. європейцям стало відомо, що у парсів збереглися давні священні книги іранців. У 1754 р. їх віднайшов Анкетіль Дюперрон, який в 1771 р., зусиллями якого в Оксфорді видано Авесту на французькій мові. В др. пол. XIX ст. з'явилися переклади Авести німецьких вчених Ф. Шпігеля і К. Гельднера. У 1892–1893 рр. Ж. Дармстетером опублікована Авеста, що теж була перекладена на французьку мову. Видання містило коментарі та пояснення традицій парсійських жерців [2, с. 10-11].

Авеста включала в себе 21 книгу. Одна з найпоширеніших думок вчених про її батьківщину – Північно-Східний Іран, Бактрія (сучасна територія Афганістану і Таджикистану). Про це ж свідчать, зокрема, і легенди про Заратуштру.

Авеста є не лише літературним здобутком іраномовних народів, а й священною книгою зороастрійців. Згідно легенди, саме пророк Заратуштра написав її для своїх послідовників. Твір написаний однією з давніх іранських (східноіранських) мов. Нажаль, ґрунтового дослідження її тексту, на зразок Біблії, не існує.

Знищення Авести історики пов'язують з Александром Македонським. Спроби відродити текст після цього були зроблені парфянським царем Валкамі (I ст. н.е.). Нова редакція була створена верховним жерцем Картіром при засновнику династії Сасанідів – Арташирі Папакані. А остання редакція Авести створена Атурпаном при Шапурі III (309 – 379 роки н.е.) [4, с. 276]. Таким чином, остаточну версію написання Авеста мала не раніше IV ст. н.е.

Основа Авести – написані Заратуштроу гати (молитви) у віршованій та прозовій формі на релігійну тему. Гати за формою та змістом відрізняються від інших частин Авести, є проповідями Зороастра, який виступає як реальна особа, жрець і людина. В Гатах осуджується життя кочівників-грабіжників, проклинаються правителі і жерці, що знищують худобу під час жертвоприношення [3, с. 49].

В книгах Авести культ природи пов'язаний з релігійно-філософською ідеологією. Ранній зороастризм, що представлений в Гатах, за словами В. Абаєва, є свідченням зв'язків вчення з матеріальним світом, зокрема з патріархальною громадою, економікою землеробів і скотарів на стадії переходу від патріархального до класового суспільства. В умовах постійних війн та військових зіткнень Зороастр закликав своїх послідовників до створення спільного об'єднання з сильним правителем [2, с. 34].

При династії Сасанідів (III-VII ст. н.е.) з двадцяти однієї книги Авести повністю збереглася лише одна – Відеват («Закон проти демонів»). В ній висвітлено пізній період розвитку зороастризму та вміщено правила, які відображають ритуальну чистоту. Наприклад, очищення (релігійного) після контакту з мертвим тілом, дотримання ритуалів, пов'язаних з вогнем та інших стихій, необхідність проявляти турботу до тварин, в т.ч. собак тощо. Разом з тим у Відеват наявні сюжети древньоіранської міфології, космологічні уявлення зороастрійців [1, с. 4].

Сучасна Авеста складається з п'яти книг. Повністю збереглась лише Вендідат, в якій ведеться розповідь про створення світу та є роз'яснення про ритуальну чистоту. Книги мають певні відмінності: в Ясна «Вшанування» викладено вчення пророка Заратуштри; Відеват «Закон проти демонів» – розповідь про створення світу та про охорону ритуальної чистоти; у Вісперед «Всі владики» вшановуються охоронці благих творінь; Яшти «Гімни» присвячені благим творінням Ахурі-Мазді; Хорде Авеста «Мала Авеста» присвячена щоденним молитвам [5, с. 224].

Головна увага доктрини зороастризму зосереджена на діяльності людини, яка повинна ґрунтуватися на наступній тріаді: добра думка, добре слово, добре діло. Зороастризм привчає людину до чистоти і порядку, співчуття і подяки до батьків, сім'ї, близьким, співвітчизникам, дотримання взятих на себе зобов'язань, допомоги одновітцям, турботі про землю і т.п. Передача з роду в рід поколіннями даних принципів зіграло важливу роль у виробленні світобачення зороастрійців та допомогли вистояти під час випробувань, які існували протягом століть [1, с. 5].

Зороастризм дає можливість людині свободу вибору місця в житті. Разом з тим у вченні присутні елементи фаталізму, адже доля людини визначена роком. Проте від поведінки людини залежить, куди потрапить її його душа після смерті – в рай чи в пекло [1, с. 6].

Отже, Авеста є яскравим історичним джерелом про побут та історію стародавнього Ірану. Твір містить важливий історичний, філософський, географічний матеріал. Завдяки ньому можна дізнатися про життя іранських племен в час розпаду первіснообщинного ладу. Авеста подає цінні відомості про народи, які дотримувалися зороастризму. Отже, це не тільки релігійна, а й культурна та історична пам'ятка.

### Список використаних джерел

1. Дорошенко Е. Зороастрийцы в Иране. Историко-этнографический очерк. – М.: Наука, – Москва, 1982. – 133 с.
2. Струве В. Родина зороастризма. Рабочая хроника Института востоковедения за 1943 год. – Ташкент, 1944. – 320 с.
3. Фрай Р. Н. Наследие Ирана. – Вост. лит. – Москва, 2002. – 463 с.
4. Хрестоматия по истории Древнего Востока // Под ред. Струве В. В., Редера Д. – Издательство восточной литературы, – Москва, 1963. – 361 с.

5. Энциклопедия мистицизма. –Издательство «Литера», – Санкт-Петербург, 1996. – 480 с.

### ВИДИ ПІРАТСТВА НА ПОЧАТКУ НОВОГО ЧАСУ

*Хасцький Олександр, здобувач ступеня вищої освіти*

*Мартинчук Інна, к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Друга половина XV ст. ознаменувалася в історії світової цивілізації грандіозними звершеннями. Наступила епоха Великих географічних відкриттів. У пошуках багатств «Індій» – жаданої мети правителів Європи – були виявлені морські шляхи до Америки і навколо Африки. Успішні плавання Христофора Колумба і Васко та Гама визначили на все XVI ст., які держави передуватимуть у відкриттях – Португалія та Іспанія. Мета нашого наукового дослідження – визначити основні форми морського розбою в новий час.

Корінні соціально-економічні зрушення, що відбулися в багатьох європейських країнах в XVI столітті і викликали розпад феодалних відносин, сприяли ліквідації піратства, але розбої відродилися в дещо видозміненій формі на морях Нового Світу [10, с.27].

Основною ареною колоритної історії американського піратства XVI-XVII ст. стали води басейну Карибського моря і розсіпані по ньому архіпелаги Антилських островів. Ці острови, з безліччю неприступних заток, багато десятиліть служили укриттям для морських розбійників. Карибське піратство виступало в двох різновидах. З одного боку, воно було пов'язане з війнами, які велися між європейськими колоніальними державами за розділ нової території. Існуючи разом з корсарством, а іноді і поєднуючись з ним, воно характеризувалося виступом могутніх військових флотилій, які брали участь в величезних воєнно-розбійницьких операціях. Цей союз піратства і корсарства був настільки тісний, що подекуди важко чітко розмежувати обидва ціявища. Саме ця проблема стала однією із причин частого ототожнення цих різних понять [5, с. 85].

З іншого боку, карибські пірати займалися прибережним морським розбоєм і в мирний час, який часто був пов'язаний з торгівлею. Тут пірати частіше виступали в ролі купців і контрабандистів, ніж воїнів.

Іспанський королівський двір, який вважав себе єдиним хазяїном всіх земель, розташованих на захід від прикордонного меридіана, встановленого договором від 7 червня 1494 року в місті Тордесільясі, вів в своїх американських колоніальних володіннях особливу політику. Основою цієї політики було забезпечення іспанською метрополією повної ізоляції її заморських володінь від решти світу. Проте незабаром біля берегів Нового Світу з'явилися кораблі Англії, Франції, Голландії і Данії, які не визнавали іспанської колоніальної монополії. Між цими державами розгорілася боротьба за переділ Нового Світу, яка в значній своїй частині розігралася на сцені карибського військового театру. Участь в цій боротьбі взяли корсари і пірати.

Відкриття Нового Світу здійснило переворот у піратському житті. Відкрилися нові, куди цікавіші акваторії для їх злочинної діяльності, адже непомірні багатства, що тепер почали переправлятися через моря просто вражали [2, с. 97]. Транспортування скарбів Нового Світу було дуже добре організоване навіть за масштабами сьогодишніх днів. Строго централізований, чітко працюючий механізм протягом століть приводив в рух економіку всього світу. Американський економіст Е. Гамільтон підрахував, скільки золота і срібла вивезли з Америки за період з 1521 по 1600 рік: золота – 139 тон; срібла – 7439 тон [10, с.69].

Центром всієї системи транспортування дорогоцінних металів була іспанська Севілья та її Торгова палата, що монополізувала в своїх руках всю торгівлю з Новим Світом. Жоден купець, жодне судно не могло прийти в порт Америки, уникнувши підозрілих очей її чиновників. Відділення палати розмішалися у всіх портах, усюдишні агенти без кінця перевіряли, підраховували, реєстрували, описували товари, збирали мита і збори (напр, «аверію» – збір на боротьбу з піратами, «алькабалу» – податок з обороту).

У сейфах палати зберігалася «Королівське креслення» - «Карта Морів і берегів Індії», і лише керманічі палати знали особливості морського шляху і могли привести кораблі в пункти призначення. Весь рух строго регламентувався (сигнали, раціон харчування, набір пасажирів, розпорядок церковних служб), графік повинен був неухильно дотримуватися [3, с.89].

Флоти відправлялися з Іспанії двічі в рік. Перший флот Нової Іспанії йшов повз Канарські острови у Веракрус або Сан-хуан-де-улоа (Мексика). Галіони для Панамі виходили з Севільї в серпні, проходили Канарські острови, робили зупинку в Картахені, а потім прямували до Панамського побережжя в Номбре де Діос (з 1584 р. - в Портобело). Сюди ж доставляли скарби з Перу (срібло, золото, коштовності, шерсть) - спочатку на судах Тихоокеанської (Перуанської) флотилії вони прибували з Кальяо в Панамську затоку, а потім, на караванах мулів, перевозилися через перешийок [1, с.127].

Обидва флоти зустрічалися в березні в Гавані, запасалися провізією і через Багамську протоку, минувши Азорські острови, приходили до Іспанії.

Саме в цей період в обіг входять нові назви для морських розбійників: буканьєри і флібустьєри. Буканьєри – це морські розбійники на островах Вест-Індії, які поселилися на Антилських островах, мали добрі зв'язки із корінним населенням, частим явищем серед них були змішані шлюби з індіанками. Свою назву вони отримали від «букана», це назва м'яса приготованого за індіанським способом, воно не псувалося при високих температурах і користувалося великою популярністю. Буканьєри (фр . boucaniers, – мисливці на буйволів, від boucas - копчене м'ясо, копильня) – вихідці із західноєвропейських країн (в основному з Франції), що влаштувалися на рубежі XVI-XVII ст. на берегах островів Вест-Індії, головним чином острова Еспаньйола (нині Гаїті), займалися полюванням на диких биків і кабанів та продажом шкір і копченого м'яса. У середині XVII ст. буканьєри стали основними постачальниками м'яса на піратські кораблі флібустьєрів. Це примусило іспанські колоніальні власті організувати проти них каральну експедицію. Маючи вогнепальну зброю вони об'єднувалися в загони і чинили гідну відсіч. Після приєднання в 1697 році більшої частини острова Еспаньйола до Франції деякі буканьєри перетворилися на плантаторів, інші поповнили співтовариства піратів. Вони грабували, головним чином, іспанські судна в

Карибському морі, а також міста уздовж мексиканського узбережжя. З 1680 до 1688 р. багато хто з них перетнув Панамський перешийок і займався піратством на тихоокеанському узбережжі Південної Америки [7, с.101].

Французи ж частіше користувалися найменуванням «флібустьєр», - це об'єднані в особливі організації пірати і контрабандисти. Маючи легкі і маневрені судна вони найчастіше грабували рибалок, і аж ніяк не іспанські галіони. Флібустьєрів також ще називали «брата берега», адже на суші вони часто створювали дисципліноване товариство, засноване на принципах спільного майна [1, с.18].

Своєрідною піратською метрополією в районі Карибського моря стала – Тортуга, – це скелястий неприступний острів, який мав лише одну гавань, вхід в яку прикривався високою скелею, на якій пірати побудували фортецю, призначену для охорони. Цю перлину Антильських островів тяжко було захопити і легко обороняти. Однак після величезного землетрусу і урагану піратська Тортуга пішла на дно, забравши із собою декілька сотень морських розбійників, і її замінив новий центр карибського піратства – Порт-Роял, який став ринком збуту їх здобичі. Поступово місто заповнювали люди різних рас і народів, яких манила легка нажива. Тут відкривали трактири, публічні, ігрові і заїжджі будинки, ремісничі майстерні і лавки. Жодних запитань про колишніх власників і походження товарів тут не задавали. В Європі Порт-Роял називали «піратським Вавилоном» [5, с. 146].

Серед невеликих, але бистрохідних і маневрених піратських суден все частіше почали з'являтися великі трофейні військові кораблі, які згодом утворювали цілі ескадри, що плавали під чорними прапорами.

Закріпившись в басейні Карибського моря, колоніальні держави спільними зусиллями викоринювали піратство. Частина буканьєрів ввійшла в склад нових об'єднань в Карибському районі, частина мігрувала в інші райони земного шару, щоб продовжувати там свою злочинну діяльність [4, с.205].

Одним із найвідоміших і найжорстокіших піратів цього часу був шевальє де Монбар. Який за свої страшні діяння, що здобули широку популярність в Карибському морі, заслужив прізвисько Винищувач. Він не ганявся за багатством, був абсолютно байдужий до жінок, нічого не пив, окрім води, не брав участь в п'яних оргіях і не грав в азартні ігри. Де Монбар не шукав зв'язків в піратському світі і був флібустьєром-одинаком. Екіпаж його корабля складався з індіанців. Знищені іспанцями корінні жителі Америки ненавиділи всією душею жорстоких загарбників і, будучи витонченими в техніці катувань, платили ворогам страшну дань помсти. Щастям було для іспанця, який потрапив до рук Винищувача, померти швидко. Зник цей пірат дуже загадково разом з усією своєю командою і кораблем: одного дня він пішов з Тортуги і розчинився в просторах Атлантики [8, с.173].

Проте не завжди пірати здійснювали протиправні дії проти приватновласницьких суден за своєю ініціативою. Уже починаючи з XV і до XIX ст. уряди різних держав Європи видавали спеціальний офіційний дозвіл (каперське свідоцтво або ж патент) приватним особам на огляд, захоплення і знищення ворожих торговельних суден, а також суден нейтральних країн, що перевозять вантажі для ворога. Мали місце випадки, коли уряди видавали каперські свідоцтва не тільки приватним особам своєї країни, але і підданам іншої держави. Особи, що одержали такі спеціальні дозволи, озброювали приватновласницькі судна і діяли на морських комунікаціях супротивника з метою порушення його торгівлі і судноплавства. Такі судна називалися каперами. Так само називалися і особи, які займалися цією діяльністю. Слово «капер» (з голландської – морський розбійник) походить від голландського *kapen* – захоплювати, викрадати [3, с.104].

Капери зобов'язувалися дотримувати правил війни, однак на практиці їхні дії часто перетворювалися на розбій. Капери не входили до складу військового флоту і не були під військовим командуванням, але були зобов'язані плавати під військовим прапором. Патент перетворював капітана і його екіпаж із звичайних розбійників, яких мали б негайно повісити при захопленні, в офіційних військовополонених з відповідними правами.

Відмінність між піратами і каперами полягала у тому, що пірати грабували кораблі незалежно від національної приналежності і повністю розпоряджались здобиччю, а капери нападали тільки на ворожі кораблі у військовий час, їхні права визначалися виданою їм ліцензією [6, с.258].

Слід зазначити, що в англійських країнах існував аналог слову «капер» – «приватир» (англ. *privateer* від лат. *privatus* - приватний). Термін почав входити в ужиток на рубежі XIII-XIV ст., коли англійський король Едуард I став видавати окремим невоєнним (приватним) особам письмові дозволи на дії проти французьких піратів і торговельних суден. Надалі, при активній підтримці правлячих і торгових кіл, приватирство набуло широкого поширення і сприяло встановленню морської могутності Англії. Приватирство було загальноприйнятною частиною морської війни з XIV по XIX ст., використовувалося практично усіма морськими державами у війнах за незалежність США, Англією у війні проти Іспанії наприкінці XVI - початку XVIII ст., а також в Англо-голландських війнах того ж періоду. Найзнаменитішими приватирями були англійці Христофор Ньюпорт, Генрі Морган, Майкл Гір, Христофор Мейдж та інші. Наприкінці XVIII – на початку XIX ст. особливого розвитку набули дії приватирів у районі Бермудських островів [9, с.106].

У цілому, корсарство існувало до 1856 р., допоки було заборонене Паризькою декларацією. Однак її не було підписано США, оскільки до уваги не прийнялася внесена ними пропозиція про заборону захоплення чужої власності також і військовим кораблям. Без чіткого визначення поняття «військовий корабель» дійсно нелегко було вирішити питання про те, відноситься той чи інший насильницький акт на морі до сфери військових дій, каперства чи піратства.

Отже, слід зробити висновок, що перенесення акваторії розбою в Карибське море стало своєрідною потребою і вимогою часу. Саме там піратство пережило дійсно найбільший розквіт, якого воно не знало досі. Також води Нового Світу стали кошиком для нових піратських формувань, таких як буканьєри і флібустьєри. Пірати Карибського моря ввійшли в історію як найбільш харизматичні і відважні, авантюризм яких не знав меж.

#### Список використаних джерел

1. Архенгольц Ф. История флибустьеров / Ф. Архенгольц ; [пер. с фр. И. Демковского]. – Минск : Коллегиум, 1992. – 285 с.
2. Блон Ж. Флибустьерское море / Ж. Блон ; [пер. с фр. А. Григорьев]. – М. : Мысль, 1985. – 350 с.
3. Герхард Е. Пираты нового мира / Е. Герхард ; [пер. с англ. Б. Кекелишвили]. – М. : Эксмо, 2004. – 240 с.

4. Губарев В. Буканьеры / В. Губарев // Новая и новейшая история. — 1985. — № 1. — С. 205-209.
5. Губарев В. Пираты Карибского моря: Жизнь знаменитых капитанов / В. Губарев. — М. : Эксмо, 2009. — 226 с.
6. Джонсон Ч. Всемирная история пиратов / Ч. Джонсон ; [пер. с англ. Г. Благовещенский]. — М. : Эксмо, 1993. — 303 с.
7. Джонсон Ч. История знаменитых морских разбойников XVIII века / Ч. Джонсон; [пер. с англ. А. К. Ефремова]. — М. : Эксмо, 2009. — 255 с.
8. Джонсон Ч. История пиратства XVIII века / Ч. Джонсон ; [пер. с англ. Э. Констам]. — М. : Эксмо, 1990. — 325 с.
9. Копелев Д. Н. Золотая эпоха морского разбоя. Пираты, флибустьеры, корсары / Д. Н. Копелев. — М. : Остожье, 1997. — 244 с.
10. Три века колониальной Америки / [ред.-упоряд. Б. Н Комиссаров]. — СПб. : Евразия, 1992. — 310 с.

## СТАНОВИЩЕ ВІЙСЬКОВОПОЛОНЕНИХ ІЗ СРСР В УМОВАХ НІМЕЦЬКО-РАДЯНСЬКОЇ ВІЙНИ

*Харипончук Ліна Віталіївна, здобувач вищої освіти*

*Михальчук Роман Юрійович, кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

В період німецько-радянської війни з'явилася значна кількість військовополонених. На початку війни Червона армія зазнала низку поразок, відтак, більшість солдатів потрапили у полон противника на самому початку війни, коли оточені з'єднання здавалися сотнями тисяч. За словами відомого російського історика Павла Поляна, в перший рік війни в полон взяли приблизно половину з усіх полонених упродовж війни. Так, кількість радянських полонених на кінець 1941-го становила майже 3,5 млн. солдатів. За різними оцінками, під час Другої світової війни в німецькому полоні опинилися від 5,3 до 5,9 мільйона осіб. На думку П. Поляна, головна причина того, що так багато людей опинилися в полоні у противника, полягала в тому, що СРСР готувався до іншої війни.

«Певна раптовість, певне випередження Гітлером Сталіна і стрімко-оборонний характер війни були пов'язані з формуванням величезної кількості «когтів», у яких виявлялися дуже великі кількісно з'єднання Червоної армії, цілі армії інколи. З оточення хтось виходив, хтось не виходив, хтось змішувався якимось з місцевими жителями, а більшість потрапляла в полон» [7; 2, с. 18-30].

16 серпня 1941 р. Й. Сталін видав наказ № 270 «Про відповідальність військовослужбовців за здачу в полон чи залишення ворогу зброї». Згідно з цим наказом, кожен червоноармієць мав боротися до останнього, а здаватися в полон заборонялося навіть у випадку оточення. Усі радянські військовополонені оголошувалися зрадниками. Зі свого боку Сталін у численних виступах та інтерв'ю заявляв, що в нас немає полонених, у нас є тільки зрадники Батьківщини.

При цьому, сам наказ не підлягав опублікуванню, але його мали зачитати у всіх військових підрозділах. Була шифрограма Георгія Жукова від 28 вересня 1941-го за № 4976 з наказом розтлумачити всьому особовому складу, що сім'ї тих, хто здався в полон, будуть розстріляні, а самі вони після повернення з полону також будуть розстріляні. Щодо військовослужбовців, які потрапили в полон, не діяли жодні міжнародні документи, які б могли полегшити їхнє становище та умови перебування в концтаборах [5, с. 153-155].

У свою чергу, нацистське керівництво ще напередодні війни з СРСР у своїх директивах і наказах сформулювало програму фізичного знищення радянських військовополонених. Зокрема, у березні 1941 р. А. Гітлер таємно розробив нову концепцію війни, традиційні правила ведення якої було відсунуто. На його погляд війна повинна була вестися на абсолютне винищення супротивника. У одному зі своїх наказів від 2 липня 1941 р. він наголошував, що «будь-яка людяність стосовно військовополонених суворо переслідуються».

У німецьких збройних силах справами військовополонених займалися Верховне головнокомандування збройних сил Німеччини (ОКВ) та Головне командування сухопутних військ (ОКГ), пізніше також СС на території Рейху, частково імперські служби праці, в окремих випадках Абвер, СД та гестапо.

8 вересня 1941 р. за підписом генерала Рейнске було видано «Розпорядження про поведінку з радянськими військовополоненими в усіх таборах військовополонених». Воно пропонувало енергійне втручання при найменших ознаках непокорі (активний чи пасивний опір), а особливо у відношенні до «більшовицьких підбурювачів». Зазначалося, що потрібно удаватися до використання зброї. Той, хто недостатньо енергійно або зовсім не застосовував її підлягав покаранню [9, с. 172-174].

З іншого боку нацисти не були зв'язані ніякими зобов'язаннями зберігати життя й здоров'я радянських військовополонених. СРСР офіційно відмовився від них і всі вони для радянського керівництва були зрадниками. Радянський Союз відмовився від Женевської конвенції про військовополонених і від внеску грошей у Червоний Хрест. Своїм не приєднанням до Червоного Хреста Радянський Союз прирік полонених радянських солдатів на жорстокі страждання й загибель. Адже тепер вони не одержували ніякої продовольчої й медичної допомоги від міжнародних організацій. Відтак, люди, які були готові воювати за СРСР, були кинуті напризволяще своїм політичним керівництвом [3, 63-67; 8, с. 94-98].

Процес знищення радянських військовополонених починався з того моменту, як вони потрапляли в полон і продовжувався у таборах. Значна частина бранців гинула під час транспортування. Полонених вбивали під час конвоювання з місця на місце і нерідко це відбувалося на очах місцевого населення, яке жахалося від цього. Частіше за все пристрілювали німеччин, тих, хто не міг самотійно пересуватися.

Німецькі закони не тільки встановлювали суворе поведінку з полоненими, а й прирікали їх на голодну смерть. У брошурі «Про поведінку військ на Сході», виданій ОКВ напередодні війни, постачання харчуванням радянських військовополонених розглядалося як хибна гуманність. Надалі верхове головнокомандування вермахту

усіяко підкреслювало, що у відношенні до радянських полонених воно не має ніяких зобов'язань щодо забезпечення їх продовольством. Крім того, було ще декілька директив, виданих по лінії військового керівництва.

Розпорядженням головного командування сухопутними силами від 6 серпня 1941 р. встановлювалися особливо занижені денні норми харчування: хліб – 200-214 грамів, м'ясо – 13-14 грамів, жир – 14-15 грамів, цукор – 20-21 грамів. Директивою ОКВ від 24 листопада 1941 р. про постачання радянських військовополонених було визначено, що для них слід готувати спеціальний хліб. У документі підкреслювалося, що полонені червоноармійці повинні постачатися тільки «малопродатним» для споживання м'ясом. Але на практиці нацисти не дотримувалися, навіть, офіційно встановлених норм. Це вело до загального виснаження полонених, виникнення голодних набряків і до смерті [6; 1, с. 120-126].

Ще одним засобом масового знищення полонених стало використання їх на особливо важких роботах. Вже на початку листопада 1941 р. рейхсмаршал Г. Герінг дав вказівку про широке застосування праці радянських військовополонених. Їх примушували працювати з такою інтенсивністю і в таких нелюдських умовах, що вони дуже швидко гинули. Таке ставлення до них неодноразово санкціонувалося окупантами. У наказі начальника головного адміністративно-господарського управління СС Поля, виданого 30 квітня 1942 р. під назвою «Про керівництво концтаборами», говорилося, що комендант табору особисто відповідає за використання робочої сили. В'язні повинні працювати до виснаження усіх сил. Їх робочий день не обмежений. ОКВ теж зробило свій внесок у цю справу, видавши 24 березня 1942 р. наказ, у якому передбачалося ухилення від праці, недбалість у роботі негайно усувати за допомогою зброї [9, с. 174-178].

Утримували радянських солдат теж у важких умовах. Особливо тяжко їм доводилося взимку. Табори для полонених організовувалися, найчастіше, під відкритим небом. Вони являли собою огорожену колючим дротом площу із сторожовими вежами. У багатьох таборах взагалі не було приміщень для ув'язнених. У дощ та сніг вони перебували під відкритим небом. Їм, навіть, не давали інструменту, щоб вирити собі яму або нору. Там, де існували якісь будівлі, вони в переважній більшості не були придатними для житла. В люті морози полонені увесь день були просто неба і тільки на ніч їх заганяли в приміщення, які не опалювалися. Там їм доводилось спати на голій землі [10; 4, с. 267-278].

В цілому, система концентраційних таборів у Третньому рейху була доволі розгалуженою. На 1 вересня 1939 р. в тодішніх межах Третього рейху налічувалося шість таборів: Дахау, Заксенхаузен, Бухенвальд, Маутгаузен, Флоссенбург і Равенсбрюк. За їхніми дротами перебували 21,4 тис. в'язнів. Війна стала каталізатором розростання концтабірної системи. Загалом, за коротку історію Третього Райху, за даними британсько-німецького дослідника Ніколауса Ваксманна, виникло 27 великих концтаборів і понад 1100 дрібніших таборів-філій. Кількість невольників лише зростала: від 315 тис. наприкінці 1943 р. до 707 тис. на початку 1945 р.

Війна також перетворила концтабори на інструмент геноциду та резервуари безплатних рабів для німецьких індустриальних концернів. Тож у 1942 р. Інспекцію концтаборів приєднали до Головного адміністративно-господарського управління СС. Кожний табір обрис густою мережею таборів-філій, які розташовувалися при певному підприємстві. Полонені змушені були працювати на благо економічної могутності своїх завойовників [11].

Таким чином, дії окупаційних органів стосовно військовополонених із СРСР були не випадковим ланцюжком жорстокості та сваволі, а являли собою результат уперед спланованої злочинної політики, яка знехтувала загальною визнаними принципами і нормами міжнародного права, закони та звичаї ведення війни. Гітлерівці чітко проводили в життя тенденцію на систематичне і планомірне знищення полонених червоноармійців.

#### Список використаних джерел

1. Буцько О. В. Військовополонені в СРСР (1941-1945 рр.). *Український історичний журнал*. 2000. № 4. С. 120-126.
2. Земсков В.Н. «Статистический лабиринт»: К вопросу об общей численности советских военнопленных и масштабах их смертности. *Мир и политика*. 2010. №5 (44). С.18-30.
3. Калкутіна Н. В. Міжнародно-правове регулювання військового полону та правовий статус іноземних військовополонених в СРСР на початку ХХ ст. *Науковий вісник МДУ ім. В. О. Сухомлинського*. 2014. Вип. 3.37(105). С. 63-67.
4. Кузьминых А. Особенности правового положения военнопленных в СССР в годы Второй мировой войны. *Сторінки воєнної історії країни: [зб. наук. статей] / [відп. ред. О.Є. Лисенко]*. К.: Інститут історії України НАН України, 2009. Вип. 12. С. 267-278.
5. Марінченко О. О. Демографічний вимір поразки 1941 р.: масштаби втрат РСЧА військовополоненими на території України. *Український історичний журнал*. 2013. №3. С. 151-171.
6. Першина Т. С. Фашистський геноцид на Україні 1941–1944. К.: Наук. думка, 1985. 170 с.
7. Полян П. Жертвы двух диктатур. Остарбайтеры и военнопленные в Третьем Рейхе и их репатриация. М.: Ваш выбор ЦИРЗ, 1996. 442 с.
8. Стрільчук Л. Доля військовополонених і депортованих громадян СРСР у роки Другої світової війни та після її закінчення. *Науковий вісник Волинського державного ун-ту ім. Лесі Українки. Історичні науки*. 1998. № 1. С. 94-98.
9. Тарнавський І. С. Політика німецької окупаційної влади щодо радянських військовополонених в Донбасі (1941-1943 рр.). *Історичні і політологічні дослідження*. 2013. №4(54). С. 172-182.
10. Українські в'язні концтабору Маутгаузен: Свідчення тих, хто вижив / Упоряд. Т. В. Пастушенко, М. Ю. Шевченко та ін. К., 2009. 336 с.
11. Українці, які пройшли нацистські концтабори. URL: <https://gordonua.com/ukr/specprojects/konclager.html>.

## АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ЗАСАД ІДЕОЛОГІЇ НАЦІОНАЛ-СОЦІАЛІЗМУ

*Хомічук Валентина Миколаївна, здобувач вищої освіти*

*Михальчук Роман Юрійович, кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії*

**Рівненський державний гуманітарний університет**

Під терміном «націонал-соціалізм» розуміють ідеологію і практику гітлерівської Німеччини, що впроваджувалася в суспільно-політичному житті Третього Рейху в 1930-их – 1940-их рр. ХХ ст. На протигагу демократичним та ліберальним цінностям, націонал-соціалізм (нацизм) мав виражену тоталітарну спрямованість. Серед найбільш вживаної термінології, що вживають науковці для характеристики цього явища, переважають: експансіонізм, екстремізм, реваншизм, ксенофобія, антисемітизм, расовий поділ та ін. Цей перелік можна розширити. Так, називаючи ознаки нацистської ідеології Олександр Майборода зазначає такі: міфологічність, апріорність, ненауковість вихідних положень, суперечливість (брак системної єдності), месіанізм, експансіоністська спрямованість, етатизм, антигуманізм, антидемократизм, расизм і ксенофобія, які особливо проявили себе в антисемітизмі [9, с. 172-173].

Саме поняття «націонал-соціалізм» виникло наприкінці ХІХ ст. в Австро-Угорщині для означення гасел націоналістичних робітничих спілок у Чехії та антисемітської Всенімецької партії Георга фон Шенерера. 1918 р. утворилася Австрійсько-німецька націонал-соціалістична партія, проте особливого поширення ідеї націонал-соціалізму набули в Німеччині. 1919 р. утворилася Німецька націонал-соціалістична партія (НСДАП), яку в 1921 р. очолив Адольф Гітлер [2, с. 234].

Ідеологія націонал-соціалізму виникла після Першої світової війни, однак лише з 1933 р., коли Адольф Гітлер прийшов до влади, відбувається її особливий розвиток та становлення. Серед її основних складових були расистська ідеологія, теорія «життєвого простору», а також власне уявлення історії [5, с. 219-220].

Сприятливі умови для поширення націонал-соціалізму склалися після завершення Першої світової війни з її принизливими для німців умовами. Використовуючи патріотичні почуття німецького народу, А. Гітлер проголошує Німеччину Третім Рейхом, який став правонаступником двох попередніх імперій: Священної Римської (962–1806 рр.) та Німецької (1871–1918 рр.). Висунута ідея створення «Великої Німеччини», завданням якої було відновлення територіальних володінь. Актуалізувалася теорія «життєвого простору», нестача якого випливала з наслідків Першої світової війни. На думку А. Гітлера, виник несправедливий світовий порядок, в якому німці були територіально обділені. Вирішенням цієї проблеми вбачалось в боротьбі з «нижчими» расами за територію. Тому велося переконання у необхідності ведення війни для захоплення потрібного простору: «Наші предки отримали землю, на якій ми сьогодні живемо, не як дарунок з небес, а повинні були боротися за неї не на життя, а на смерть. Так і ми в майбутньому землю, а з нею і життя для нашого народу добудемо силою меча» [6, с. 184]. Таким чином, як зазначає Юрій Левченко, геополітичні погляди та расова ідеологія були переплетені в питанні створення «Великої Німеччини» і сприймалися як фундамент для її утвердження [8, с. 51].

В суспільно-політичне життя активно впроваджувалася расова теорія, що передбачала наявність вищих і нижчих рас. Вищу ступінь в цьому поділі займала арійська раса. В Третьому Рейху расову концепцію було сформовано А. Гітлером та А. Розенбергом з суміші ідей вчених ХІХ–ХХ ст.: Ж. Гобіно, Х. Чемберлена, І. Гердера, О. Шпенглера, Й. Ланца, Д. Еккарда та ін. [4, с. 151]. Згідно теорії, ієрархія рас виглядала наступним чином: найвища арійсько-нордична (німці та «зіпсовані» іншими расами: скандинави і англіїці); середземноморська (французи, іспанці, італійці, румуни та ін.); слов'янська (чехи, словаки, болгари, росіяни, українці та ін.); чорна та жовта (японці, індійці, корейці, китайці, негри, араби) і найнижча (євреї та цигани). Спочатку расова теорія враховувала біологічні характеристики людини (форма черепа, носа, вух, колір волосся і очей тощо). Згідно таких характеристик, арійці мали високий зріст, світле волосся та блакитні очі. Однак такі погляди не витримували наукової антропологічної критики, адже багато членів самої націонал-соціалістичної партії не відповідали цим вимогам. Тоді А. Гітлер відмовився тільки від біологічних ознак і проголосив арійців носіями вищих духовних якостей (наприклад, – вірність обов'язку, честь, мужність, відвага, творчість тощо).

В ході інтерпретації расової ієрархії існували «творці культури» (арійсько-нордична та середземноморська раси), «носії культури» (слов'янська, чорна і жовта раси) та «руйнівники культури» (євреї й цигани) [8, с. 50]. Хоча, як зазначає Тімоті Снайдер, в уявленні Гітлера євреї посідали настільки низьку сходинку в ієрархії, що якщо людство ділилося на раси, то євреї він взагалі не визнавав расою. Вони були для нього не нижчою чи вищою расою, а нерасою, запереченням раси [12, с. 18].

Отже, лише арійська (арійсько-нордична) раса була спроможна бути творцем цінностей, відповідно визнавалася еталоном та носієм найкращих людських якостей. За ідеологією націонал-соціалізму, суворо заборонялося змішувати кров, «схрещуватися» арійцям з представниками інших нижчих рас, адже це спричиняло їхнє виродження. Таким чином, боротьба за чистоту раси стала важливим складником нацизму. Така інтерпретація дозволяла не лише закріплювати за собою домінування та панівне становище, а й заохочувала негативне ставлення до інших нижчих народів та рас, що згодом яскраво було відображено у відношенні до окупованих нацистами народів в роки Другої світової війни.

Однією з найбільших ілюзій, що панувала серед нацистів, було те, що світ заражений. Відповідно його слід вилікувати, будувати згідно псевдо-євгеністичного підходу. До тих, хто був «невартим життя», належали люди з фізичними вадами та душевно хворі (ті, що відстають у розвитку та гомосексуалісти), комуністи, цигани, інтелектуали, представники релігійних конфесій. Але серед усіх них найбільшу небезпеку становили євреї та єврейська ідея [10, с. 12-13]. На думку Гітлера, євреї був не просто носієм земного зла, а уособленням зла трансцендентного, тому це покладає особливу місію на його супротивника. В «Моїй Боротьбі» він писав: «Нині я упевнений, що дію цілком у дусі Творця всемогутнього: борючись за знищення єврейства, я борюся за справу Божу» [11, с. 818].

Інші дослідники теж зазначають, що антисемітизм став одним з основних принципів націонал-соціалізму. Зокрема, Венді Лауер вказувала, що без єврейства не було б ні боротьби, ні світової загрози, ні ворога, якого слід здолати [7, с. 44]. Завдяки боротьбі з єврейством відбувалася мобілізація німецької нації, що вдало використовував А. Гітлер у своїх планах. У своєму світобаченні він вважав євреїв (юдеїв) прямою протилежністю арійцю [3]. отже – найгіршим ворогом. Вороже ставлення німецьких нацистів до євреїв було логічним наслідком інтерпретації расової доктрини. Ще більшої

жорстокості надавала концепція, згідно якої за словами Х. Арендт сформовано пропагандистське кліше «життя та смерті», відповідно до якого, якщо не знищити ворогів Німеччини, то вони знищать німців [1, с. 87]. Отже, расово-антропологічна теорія конструювала образ єврея, як ворога та антагоніста, а принцип расової ненависті проголошений за основу партійної та державної політики.

Для переконання на право домінування та впровадження у практику своїх ідей, німці на свій розсуд використовували інтерпретацію колишніх подій. Для цього перебільшувалися успіхи німецької історії, або ж ідеалізувалося та фальсифікувалося історичне минуле. Наприклад, нацисти підкреслювали, що їхні предки ніколи не були первісними людьми, а були творчими особистостями, що допомагали розвиватися іншим народам. Стверджувалося, що витоки німецької історії сягали ще за виникнення людства, а пращури німців завжди були творцями вищої культури. Подібних поглядів дотримувався і А. Гітлер, зазначаючи, що головне в історії не факти та події, а розуміння загальної лінії розвитку – боротьби арійської раси за домінування [8, с. 52]. Відповідно завданням арійської раси було керівництво іншими – не такими розвинутими, – тими, що стояли нижче в ієрархії.

Використання історії, як інструменту маніпулювання дозволяло дотримуватися концепції, згідно якої слов'яни меншовартісні, адже вони колись запросили варягів, щоб над ними панувати. Відповідно вони не були здатні на державотворчість і ними треба керувати. Це вкладалося в концепцію завоювання та керівництва ними в період Другої світової війни.

Самі ж німці виглядали спасителями Європи і всього цивілізованого світу. В директивах для вермахту стверджувалося: «Німці є панівною расою в Європі, їх «життєвий простір» завжди простягався далеко на схід. Саме вони несли східноєвропейським народам культуру, зараз німці покликані встановити порядок в Східній Європі [8, с. 55].

Отже, ідеологія націонал-соціалізму увірала елементи попередньої німецької історії, доктрини про вищість німецького (арійського) народу, як спадкоємця арійської раси, про необхідність і справедливість життєвого простору, право німецької нації на панування в Європі та світі. Особливе значення мав антисемітизм та боротьба євреями як уособленням світового зла та руйнівників культури. Викладені поняття вкладалися у кілька міфів – про імперську могутність, про виключність нації, національно-патріотичний тощо.

#### Список використаних джерел

1. Арендт Х. Банальность зла. Эйхман в Ерусалиме / Ханна Арендт. – М.: Издательство «Европа», 2008. – 420 с.
2. Галушко К. Нацизм // Енциклопедія історії України: Т. 7: Мі-О / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. - К.: В-во "Наукова думка", 2010. – С. 234 – 236.
3. Гитлер А. Моя борьба [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://wiki.briefly.ru/%D0%9C%D0%BE%D1%8F\\_%D0%B1%D0%BE%D1%80%D1%8C%D0%B1%D0%B0\\_\(%D0%93%D0%B8%D1%82%D0%BB%D0%B5%D1%80\)](https://wiki.briefly.ru/%D0%9C%D0%BE%D1%8F_%D0%B1%D0%BE%D1%80%D1%8C%D0%B1%D0%B0_(%D0%93%D0%B8%D1%82%D0%BB%D0%B5%D1%80))
4. Дем'яненко Б. Расова доктрина нацизму – фундамент експансіоністської політики Третього рейху проти слов'янського світу / Б. Л. Дем'яненко // Сторінки історії України. – 2008. – № 26. – С. 151.
5. История Германии. В 3т. / ред. Б. Бончева, Ю. Галактионова. – М.: КДУ, 2008. Т.2: От создания Германской империи до начала XXI века. – 672 с.
6. Коваль В. «Барбаросса»: истоки и история величайшего преступления империализма/ В. С. Коваль. – К.: Наукова думка, 1989. – 624 с.
7. Лауер В. Творення нацистської імперії та Голокост в Україні / В. Лауер ; пер. з англ. С. Коломійця, Є. Ровного. – К.: Зовнішторгвидав України ; Укр. центр вивчення іст. Голокосту, 2010. – 368 с.
8. Левченко Ю. Особливості реалізації політики окупаційної влади в адміністративно-територіальних одиницях України 1941–1944 рр. : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Левченко Юрій Іванович ; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К., 2015. – 319 с.
9. Майборода О. Ідеологічні засади нацистської політики в національному питанні // Друга світова війна і доля народів України: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. – К.: Сфера, 2005. – С. 172-173.
10. Міхман Дан. «Єврейське питання» як камінь спотикання: німецьке вторгнення в Польщу (1939 р.) та Радянський Союз (1941 р.) і їх значення для німців та місцевих мешканців // Проблеми історії Голокосту. – Вип. 5. – Дніпропетровськ : Центр «Ткума» ; ПП «Ліра ЛТД», 2010. – С. 12-13.
11. Нахманович В. Голокост як наукова і світоглядна проблема : погляд з України / В. Нахманович // Україна у Другій світовій війні : погляд з XX століття : істор. нариси : у 2 кн. Кн. 2. – К.: «Наукова думка» НАН України, 2011. – С. 802–863.
12. Снайдер Т. Чорна земля. Голокост як історія і застереження /Тімоті Снайдер/ Медуза, К.: 2017. – 394 с.
13. Фрідлендер С. Голокост / Саул Фрідлендер // Єврейська цивілізація : Оксфордський підручн. з юдаїки / ред. Маргіна Гудмена : у 2-х т. Т. 1 ; пер. з англ. – К. : Дух і літера ; Дніпропетровськ : Центр «Ткума», 2012. – С. 444-478.

#### ДАВНЬОРУСЬКА ДЕРЖАВА В СИСТЕМІ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

*Ціпан І.М., здобувач вищої освіти*

*Шеретюк В.М. кандидат історичних наук, професор кафедри історії України*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

У даній статті ми розглянемо роль Давньоруської держави в системі міжнародних відносин. Тема є актуальною, тому що на міжнародній арені Давньоруська держава займала одне з провідних місць. Вона підтримувала широкі економічні, політичні та культурні зв'язки з Візантією, країнами Європи, кочовим світом, Скандинавією. Знання історії міжнародних відносин допоможе глибше зрозуміти природу і зміст норм дипломатичного права, становлення міжнародного ставлення у подальші періоди історії нашої держави.



У своєму дослідженні ми використовуємо порівняльний метод, тому що будемо порівнювати право Давньоруської держави та Візантійської імперії, культуру цих держав та їх взаємовплив. Також, використовуючи методику психоаналізу, ми зможемо трактувати поведінку історичних особистостей. Використовуючи метод аналогії, можна знайти подібні явища у Київській Русі та Візантії, Скандинавії, Європейських держав, кочового світу.

І так, відносини Русі-України та Візантійської імперії почали розвиватись ще за Аскольда (похід на Константинополь 860 року). Це було спричинено тим, що Давньоруська держава хотіла зміцнити свої міжнародні позиції, до того ж Візантія і Київська Русь були сусідніми державами. Саме з походу Аскольда у 860 році на Константинополь відбулося дипломатичне визнання Візантією східнослов'янської держави.

У 988 р. Володимир прийняв християнство за візантійським зразком сам (згідно з “Повістю временних літ” ще в Корсуні, у Криму), хрестив своїх бояр і під страхом покарання примусив хреститися всіх киян і все населення країни. Володимир міг вибрати будь-яку іншу релігію, але зупинився саме на християнстві, тому що у державної еліти того часу вже був досвід та традиція хрещення князів, пов'язаний з Константинополем. Окрім того, християнства світська влада домінувала над релігійною, що цілком влаштувало великого князя. Водночас він отримував ідеологічну підтримку своїх державотворчих планів, а контроль над цим з боку церкви не встановлювався. До того ж візантійське православ'я знайомило Русь з християнським віровченням рідною мовою, що значно прискорювало і спрощувало процес поширення та утвердження нової релігії. Київська Русь почала співпрацювати з європейськими країнами. До того ж під впливом християнства поступово відбулася докорінна зміна світобачення та світосприйняття населення давньоруської держави.

Широко розвинулись культурні відносини між цими державами, особливо після того як у 988 році Володимир Великий за візантійським зразком прийняв християнство. Знайомство з візантійською культурою зумовило виникнення монументальної кам'яної архітектури. Саме з нею київські князі асоціювали як державну могутність, так і власну велич, - адже вони, володарі, мали жити в палацах не гірших, ніж у візантійських імператорів, а київські храми не повинні були ні в чому поступатися царгородським. На Русі християнство позитивно вплинуло на розвиток освіти, мистецтва, літератури, науки. Церкви та монастирі стали осередками культури. Через те, що Україна-Русь прийняла християнство з Візантії, в Київ приїхало багато грецьких священників, письменних людей, які сприяли поширенню грамотності та знань про всесвіт та минулі цивілізації. Україна почала процвітати: були написані перші книги, відкриті школи, запроваджено грошову систему. Велику роль у підвищенні культурного рівня населення відіграли монастирі, де велося літописання, створювались бібліотеки, школи, малювання, ікони.

В економічних відносинах були зацікавлені обидві держави: Візантійська імперія була зацікавлена в молодому партнері, котрий міг би ще більше поживити її торгівлю та обіг грошей; Київська Русь могла придбати на ринках Візантії необхідні товари і предмети розкоші, щоб підвищити престиж знатних людей, розширити свою позицію на фоні такої величезної імперії як Візантія;

Надзвичайно важливими для Русі були відносини з кочовими народами причорноморських степів. З 915 по 1036 рр. тут панували печеніги. Їх мирні відносини з Русю скоро змінилися на ворожі. У 972 р. в бою з печенігами загинув князь Святослав. При князі Володимирі боротьба з печенігами набула особливо гострого, жорстокого, запеклого характеру. Саме в цей час з'явилися „богатирські застави”, використовувалася оборонна тактика. У 1036 р. в битві під Києвом при Ярославі Мудрому печеніги зазнали нищівної поразки. Загроза з їхнього боку для Русі була ліквідована. З 50-х рр. XI ст. по 30-ті рр. XIII ст. в причорноморських степах панували половці. В останній третині XI ст. їхні напади на Русь активізувалися. Найбільше у боротьбі з половцями уславився Володимир Мономах. Саме з його ініціативи наприкінці XI – на початку XII ст. були об'єднані сили руських князів та здійснено декілька великих походів проти половців, які були розбиті і відступили до Кавказу.

Досить жвавіми були стосунки з країнами Західної і Центральної Європи (Німеччина, Польща та ін.), які особливо посилювалися при Ярославі Мудрому, що встановив династичні зв'язки з правителями інших держав, а саме з дітьми Ярослава Мудрого (його називали тестем Європи) дочка Анна була одружена з королем Франції, інші дочки – з королями Норвегії і Угорщини, сини були одружені з сестрою польського князя, онукою німецького імператора.

Отже, дослідивши тему «Давньоруська держава в системі міжнародних відносин» і проаналізувавши літературу з теми даного дослідження, спираючись на постевлені переді мною мету та завдання, можна зробити такі висновки, що Давньоруська держава залишила яскравий слід у світовій історії IX-XIII ст., її внесок до середньовічного політичного, економічного, суспільного й культурного життя був надзвичайно вагомим. Київська Русь поступово перейшла від воєнних сутичок з сусідніми країнами до рівноправної участі в політичному житті Європи та Близького Сходу. Київські князі уклали угоди з Візантією, Польщею, Литвою, скріплюючи їх часом, що було нормою міжнародних відносин середньовіччя, династичними шлюбами. Руські князі підтримували династичні зв'язки з Францією, Швецією, Англією, Візантією. Великий міжнародний авторитет і військова міць держави поєднувалися з високим рівнем економічного розвитку. Енергійні й багаті руські купці були відомі мало не в усьому світі. Київська Русь сприяла економічному й культурному розвитку багатьох неруських народів, які здавна проживали на її території або по сусідству.

### Список використаних джерел

1. Абрамович С.Д. Світова та українська культура: Навчальний посібник / С.Д.Абрамович, М.Ю.Чікарькова. – Л.: Світ, 2004. – 344 с.
2. Айналов Д. В. О дарах руським князьям и послам в Византии / Д. В. Айналов. – М.: ИОРЯС, 1908. – 380 с.
3. Бокань В. А. Історія культури України: Навч. Посібник / В.А.Бокань, Л.П.Польовий. - К.: МАУП, 1998. - с. 232.
4. Борисенко В. Й. Курс української історії: 3 найдавніших часів до ХХ століття: Навч. Посібник / В. Й. Борисенко. – К.: Либідь, 1996. – 616 с.
5. Брайчевський М. Ю. Затвердження Християнства на Русі / М. Ю. Брайчевський. – К.: Наукова думка, 1989. – 140 с.
6. Брайчевський М. Ю. Літопис Аскольда / М. Ю. Брайчевський. – К.: Український центр духовної культури, 2001. – 132 с.
7. Брайчевський М. Ю. Конспект лекцій з історії України / М. Ю. Брайчевський. – К.: Наукова думка, 1993. – 208 с.
8. Брюсов В. Г. Русско-византийские отношения середины XI века / В. Г. Брюсов // Вопросы истории. - М., 1972. - № 3. - С. 51-62
9. Бойко О. Д. Історія України: Навчальний посібник / О. Д. Бойко. – К.: «Академвидав», 2006. – 672 с.
10. Головкин А. Б. Христианизация восточнославянского общества и внешняя политика Древней Руси в IX – первой трети XIII века / А. Б. Головкин // Вопросы истории. – 1988. – № 9. – С. 59–71.
11. Головкин О. Б. Проблема взаємовідносин Київської Русі з Візантією у IX – першій половині XI ст. /А.Б.Головкин // Український історичний журнал. – 1989. – № 1. – с. 65–73.
12. Гончаренко В.Г. Історія держави і права України: Курс лекцій/ В.Г.Гончаренко. - К.: Вентурі, 1996. - 285 с.
13. Греков Б. Д. Киевская Русь / Б.Д.Греков. – М.: Госполитиздат, 1953. – 568 с. Гриценко Т. Б. Культурологія. Навч. Посіб. 3-тє вид. / Т. Б. Гриценко, С. П. Гриценко, А. Ю. Кондратюк та ін. – К.: Центр учбової літератури, 2011. -392 с.
14. Дещинський Л. Є. Українська та зарубіжна культура. Видання 4-е, перероблене і доповнене: Навчальний посібник / Л. Є. Дещинський. – Л.: Бескид Біт, 2005. – 304 с.
15. Дещинський Л. Є. Міжнародні відносини України: історія і сучасність: Ч. 1. Навч. посібник / Л. Є. Дещинський, А. В. Панюк. Львів: «Бескид Біт», 2002. – 224 с.
16. Домановський А. М. Окремі елементи зовнішньоторговельної політики візантійського уряду та рання історія Давньоруської держави / А.М.Домановський // Археологія. – 2005. – № 2. – С. 34–46.
17. Журавльов Д. В.Визначні битви та полководці української історії / Д. В. Журавльов. — Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2013. - 416 с. : іл.
18. Зінченко А. Л. Історія дипломатії: від давнини до нового часу: навч. посібник / А. Л. Зінченко. – Вид. 3-тє. – К., 2005. – 560 с.
19. Іванов В. Історія держави і права України : Навчальний посібник / В. Іванов. - К.: МАУП. – 2002. - 223 с.
20. Огієнко І. Українська культура.Коротка історія культурного життя українського народу/ І.Огієнко – Київ,1992. - с. 24.
21. Котляр Н. Древняя Русь и Киев в летописных преданиях и легендах / Н. Котляр. – К.: Наукова думка, 1986. – 160 с.
22. Котляр М.Ф. Княгиня Ольга у давньоруській фольклорній традиції / М.Ф.Котляр // УІЖ. – 2010. – №5. – с.191-202
23. Котляр М.Ф. Початки Русі. Довкола 862-го року / М.Ф.Котляр // Український історичний журнал. – 2012. – №2. – с.28-41
24. Крип'якевич І.П. Історія України / І.П.Крип'якевич, Ф.П.Шевченко, Б.З.Якимович. – Л.: Світ, 1992, - 560 с.
25. Кузьминець О. Історія держави і права України: Навчальний посібник / О.Кузьминець. – К.: Україна, 2000, - 427 с.

### ІННОВАЦІЇ В РОЗВИТКУ АРТИЛЕРІЙСЬКОЇ СПРАВИ В НОВИЙ ЧАС

*Швагрюн В., здобувач ступеня вищої освіти*

*Мартинчук І. І., к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Військова справа – це сфера, в якій наукові відкриття здійснюються та впроваджуються найперше. Згодом ці нововведення екстраполюються в мирне, цивільне життя. Багато змін у військовій справі, що відбулися в Європі в період нового часу мали вплив на подальшу історію людства. Метою нашого дослідження є аналіз інновацій в розвитку артилерійської справи в новий час.

На початку нового часу в арсеналі артилеристів домінували важкі знаряддя великого калібру, однак з плином часу армії почали переходити на знаряддя з меншими розмірами та меншим калібром, що надавало артилерійському війську більше мобільності. У XVIII столітті в європейських країнах почався процес уніфікації виготовлення та використання артилерійських знарядь, що значно спростило командування та підвищило ефективність артилерії.

Важливі реформи у стрілецькому роді військ були здійснені Ж. Б. Грібовалем. У 1774 році генерал Жан Батист Грібоваль домігся введення у Франції розробленої ним системи організації артилерії. Відслуживши в австрійській армії під час Семирічної війни, він знав її переваги і недоліки. В основу реорганізації польової артилерії були покладені: рухливість та простота системи; велика дієвість, влучність і зручність поводження з артилерією; доцільна організація особового складу артилерії.

Він прийняв для польової артилерії 12- і 8-фунтові гармати і 6-двоймові короткодульні гаубиці, а для полкової - 4-фунтові гармати. Довжина гармат 18 калібрів, а вага ядра зменшилась до 1/3, але зі зменшенням зазорів

була збільшена влучність і початкова швидкість ядра, причому дієвість стрільби, як показав досвід, виявилася не нижче дієвості важких Вальберівських ядер. Ядра відливалися суцільними і потім в них висвердловався канал; зовні вони обточувалися. Введено, раніше відсутні, приціли і мушки. Лафети були значно полегшені, забезпечені високими колесами, залізними осями і чавунними втулками, аби уберегти осі від зносу [1].

Грібовальська була розроблена і введена нова картеч в бляшанці з залізним піддоном та кованими залізними кулями, які краще рекошетилися, замість колишньої з свинцевим піддоном. Для всієї матеріальної частини були розроблені креслення з точними розмірами і допусками в них і розіслані на всі заводи для точного виробництва. Нарешті, для перевірки розмірів каналу в різних місцях Грібоваль сконструював спеціальний прилад з розсувними ріжками і дзеркальним елементом для огляду каналу [4, с. 92].

Вся артилерія була розділена на польову, полкову, облогову і фортифікаційну (сухопутну і берегову). При кожній батареї була організована польова кузня. Описані нововведення дозволили вивести французьку артилерію на лідируючі позиції в світі, і стати еталоном для інших армій.

Англійська артилерія, в порівнянні з материковою, перебувала в повному застої аж до 1800 року, коли накопичений негативний досвід використання застарілих артилерійських ядер в момент створення в Англії артилерійських військ не дозволив майору Спірману провести реформи в цьому роді військ.

З кінця XVIII ст., число артилерійських знарядь на військо починає повсюди скорочуватися – від семи гармат на тисячу піхоти в кінці XVIII ст., до трьох гармат на тисячу чоловік станом на 1810 рік, при зростанні кількості ядер на гармату від 10 до 200 [5, с. 22].

У 1827 році французи проводять чергову реорганізацію артилерії. Для польових гармат були встановлені наступні норми: 8- і 12-фунтовий калібр, довжина 18 калібрів, заряд 1/3 ваги снаряда. Прийняті були англійські лафети і зарядні ящики. Ця нова система польової артилерії відрізнялася значною простотою. Для всіх гарматних возів, які застосовувались у французьких польових батареях, існувало всього два розміри лафетів, один розмір передків, один розмір коліс і два розміри осей. Всі знаряддя були гладкодильними. В цей же час від ядер поступово відмовляються на користь зведених на конус циліндричних снарядів більш звичної нам форми. Таким був склад артилерії до початку епохи пари [2, с. 85].

У цей час німецькі інженери Круппа розробляють досить надійний клиновий затвор, французи – поршневий, російські інженери переробляють німецький затвор. Прийнята на материк систему нарізки каналів стовбурів перевершила англійську, оскільки усунула причину заклинювання снарядів в нарізі. В результаті в 1880 р., ґрунтуючись на пруських і французьких системах, Армстронг розробляє власне знаряддя на поршневому затворі з азбестовим обтюратором [1].

Унітарні боєприпаси розробляються з середини XIX століття. Значних результатів в цій області було досягнуто російськими інженерами, зокрема В.С. Барановським, в період з 1872 по 1877 рр. Він розробив цілу лінійку казнозарядних нарізних знарядь з унітарними боєприпасами, що істотно прискорило процес стрільби. До 1885 року подібні знаряддя розробляли інженери інших країн, в першу чергу – Німеччини і Франції.

Слід зазначити ще один якісний ривок у розвитку артилерії: в 1885 році фахівці фабрики Круппа створили новий тип розривного боєприпасу, начиненого «шпренгкорпером» [3, с. 267].

Отже, в епоху нового часу артилерійське військове мистецтво зазнало значних еволюційних змін. Основною відмінністю артилерії початку нового часу від більш пізніх епох було значне перевищення ваги металюного заряду над вагою снаряду. Згодом ця проблема була вирішена шляхом винайдення та виготовлення гранульованого пороху. На кінець XIX ст. артилерія набуває знайомих нам обрисів.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Пенской В. Артиллерия Нового Времени [Електронний ресурс] / В. Пенской. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://steampunker.ru/blog/weapon/2829.html>
2. Ротмистрова П. История военного искусства. – М.: Воениздат 1963. – 197 с.
3. Смирнова В.Д. Кавалерия. – М: СПб.: Типография, 1909. – 324 с.
4. Шокарев Ю. В. История оружия: Артиллерия. – М.: ООО «АСТ», Астрель, 2001. – 270 с.
5. Childs J. The Military Revolution I: The Transition to Modern Warfare // The Oxford Illustrated History of Modern War. Oxford, 1997. – P. 19-34.

#### ВОЛОДИМИР ОСКІЛКО – ЖИТТЯ У БОРОТЬБІ

*Шевчук А. В., учень 10 класу НВК школи-ліцею № 19 м. Рівне*

*Приндета О.П., вчителька історії НВК школи-ліцею № 19 м. Рівне*

Українська революція 1917—1921 років повернула нашу батьківщину на мапу світу. Після століть бездержавності українці створили незалежну національну державу, яка мала територію, кордони, символи, власний парламент, уряд, військо, академію наук, гроші, мову, міжнародне визнання Української Народної Республіки. Вперше після століть бездержавності відбулося об'єднання в одній соборній державі східних і західних українських земель. Нинішні символи України — синьо-жовтий прапор, тризуб, гімн «Ще не вмерла Україна» обрані державними ще тоді. Українська революція продемонструвала, що ідея незалежності України живе у різних соціальних верствах суспільства. За чотири роки процес національного будівництва зробив величезний крок уперед. У цьому розумінні український народ йшов тим магістральним шляхом історичного прогресу, яким йшли інші народи, що здобули державну незалежність у XX ст. Волинський край відіграв важливу роль у становленні та боротьбі за утвердження державності в загальноєвропейському вимірі [1]. Чіткої, визначеної позиції Рівне на тлі історичних подій не займало. Місто зазнало безперечного впливу війська гарнізону, яке в 1917 році розділилося на прихильників УНР та більшовицької влади. У період найвищого революційного піднесення тут відчувався і вплив українського села, що прагнуло демократичної, соціально справедливої влади. Активними іноді були виступи

робітників, зокрема залізничників. Однією з цікавих постатей революційних подій був Володимир Оскілко, український військовий і громадський діяч часів УНР, отаман, генерал-хорунжий Армії УНР, командувач Північної групи військ Директорії, командувач Північно-Західного антибільшовицького фронту. Був одним із керівників Української партії соціалістів-самостійників, за підтримки її членів організував невдалий переворот у Рівному.

Народився Володимир Оскілко 1892 р. в селі Городок поблизу м. Рівне на Волині. Маленький Городок був батьківщиною багатьох шанованих людей, які прославили наш край. Зокрема й для родини отамана генерал-хорунжого Армії УНР і командувача Північної групи військ Директорії Володимира Оскілка. Навчався Володимир у місцевій школі досить успішно. Згодом, закінчивши учительську семінарію, здобув фах учителя, працював за спеціальністю у селах Жаден та Золоте біля Дубровиці на Рівненщині. Його мирна професія тривала недовго. З початком Першої світової війни В. Оскілко – в армії Російської імперії, де зробив успішну кар'єру офіцера, дослужився до звання підполковника російської армії. Хоча сам В. Оскілко у своїх спогадах зазначає, що в російській армії був штабс-капітаном.

Події Лютневої революції 1917 р. спричиняють до посідання Володимиром Оскілком адміністративно-військової посади губернського комісара Тимчасового уряду у м. Тула в Росії. Вир революційних подій, зміна суспільного устрою, влади захоплюють Оскілка, і наприкінці 1917 р. він повертається в Україну на рідну Волинь, де одразу активно береться до українізації військових частин. Молодість, революційний запал, немалий досвід військової служби сприяють здобуттю Оскілком неабиякої популярності та авторитету серед вояків. Подальші події виносять його на хвилю державного та військового будівництва. На початку 1918 р. Володимир Оскілко – комісар Центральної Ради у Рівненському повіті. У час Гетьманату – начальник охорони стратегічно важливого Коростенського залізничного вузла. Однак, невдоволений політикою гетьмана П. Скоропадського у листопаді 1918 р. організовує антигетьманське повстання на Волині [2]. Зима 1918–1919 рр. означена у біографії Оскілка стрімкою військовою кар'єрою. Його військовий хист й організаторські здібності були належним чином оцінені Головним Отаманом С. Петлюрою та відзначені новими званнями. У грудні 1918 р. Оскілко стає полковником збройних сил УНР, а у січні 1919 р. – генерал-хорунжим і командувачем Північної групи військ Директорії із загальною чисельністю близько 40 тис. вояків. Наказом того ж таки Симона Петлюри Перший галицький стрілецький полк носив ім'я отамана Володимира Оскілка. Північна група під керівництвом В. Оскілка досить успішно діяла на Волині та Поліссі, стримуючи наступ більшовиків та поляків. Весною 1919 р. Волинь стає центром революційного руху. У час, коли Директорія втратила свої позиції у Києві, саме на Волинь відступили рештки її війська, а тимчасовою столицею УНР стало місто Рівне. Володимир Оскілко розумів історичний момент, бо саме його Північна група військ була у часі тимчасового хаосу та певної невизначеності, як відзначають джерела, «чи не найдисциплінованишим та найбездатнішим з'єднанням УНР» Труднощі, яких зазнавало тогочасне українське державне будівництво В. Оскілко пов'язував із значним «полівінням» уряду шляхом проникнення в державний апарат та керівництво армією УНР більшовицьких агентів, а позицію С. Петлюри у цих питаннях оцінював як «непослідовну», вважаючи, що він потрапив під вплив «зрадників-генералів». Утворення нового Кабінету Міністрів УНР на чолі з українським соціал-демократом Б. Мартосом та проголошення ним створення «республіки трудових Рад», укладення мирної угоди з більшовицькою Росією свідчило про те, що Оскілка не було почуто. Тому низка політичних партій, які перебували на державницьких позиціях, а саме Українська партія соціалістів-самостійників, Українська партія соціалістів-федералістів, Українська народно-республіканська партія доручили Оскілку подати С. Петлюрі їх меморандум про негайну відставку уряду Б. Мартоса. Але Петлюра привселюдно розриває документ, продемонструвавши цим свою позицію. В. Оскілко, своєю чергою, не виконує наказів С. Петлюри, тим самим остаточно перестав підпорядковуватися центральному військовому командуванню. Володимир Оскілко стає організатором заколоту [3]. Мета – усунення С. Петлюри від керівництва державою. У ніч з 28 на 29 квітня 1919 р. відбувається арешт Кабінету Міністрів на чолі з Б. Мартосом, звернення до народу через газети з поясненням ситуації, що склалася, і наступних дій, встановлення контактів з польською владою з метою припинення бойових дій і зосередження боротьби супроти більшовицької Росії. Для придушення заколоту було залучено частини корпусу Січових Стрільців Є. Коновальця, загони петлюрівської польової варти і один бронепотяг. Ситуація на Північно-Західному фронті загострилася. Скориставшись внутрішнім конфліктом, переміщенням військ до Рівного, більшовики перейшли в наступ, захопивши Коростень, Бердичів, згодом – Рівне. Поляки увійшли до Луцька. Низка сучасників були схильні вважати В. Оскілка опосередковано, а радше безпосередньо причетним до цих втрат. Тим часом Оскілкові вдалося втекти з Рівного, деякий час він переховувався по селах регіону, а 12 травня 1919 р. здався представникам польської влади. Його було поміщено у табір для інтернованих та військовополонених у Домб'є неподалік Кракова. Там він очолював українську громаду. Згодом він переїздить до Відня, а звідти у 1921 р. повертається на свою малу батьківщину.

Опісля невдач у політичній діяльності Володимир Оскілко береться до господарсько-економічної діяльності, поринає у неї з головою. У першій половині 1920-х рр. у Волинському воєводстві створювались кредитні кооперативи. Цьому сприяло ухвалення Польським сеймом у 1920 р. нового кооперативного закону. Ним гарантувались спрощена процедура реєстрації кооперативів, вільне і відкрите членство, відповідні відсотки від вкладів. Перші результати дії кооперативного закону були відчутні досить швидко. У 1924–1935 рр. на Поліссі та Волині було засновано сім кредитових інституцій. Найбільшим з них був Волинський селянський кооперативний банк, який був заснований 1925 р. у м. Рівне. Головою правління банку був Володимир Оскілко, зусиллями якого цей банк і розпочав свою роботу. Банк був українською кооперативною установою, належав до Союзу польських кооперативів у Варшаві та отримував державні кредити. Так, у квітні 1925 р. банк отримав 15 тис. злотих кредиту від Селянського банку у Варшаві. Саме сільське господарство особливо потребувало доступних кредитів, бо сезонність сільськогосподарської діяльності завжди потребувала короткотермінових позик. Так, банк був заснований на пайовому капіталі, нараховував 500 пайовиків. Один пай складав 30 крб. Волинський селянський кооперативний банк надавав короткотермінові позики селянам у розмірі до 300 крб. Цей банк на початку 1926 р. мав свої відділи у містах Здолбунів, Костопіль, три кооперативні крамниці у Рівному, низку сільських кооперативних крамниць і

заготівельно-збугових й постачальних кооперативів. Оскільки кредитна кооперація Волині за темпами свого розвитку порівняно із галицькою кооперацією помітно відставала, то з квітня 1926 р. з ініціативи В. Оскілка при Волинському селянському кооперативному банку був створений інструкторський відділ, який мав на меті допомагати сільським громадам організувати кооперативи [4]. Як бачимо, контакти з польською владою, якими володів В. Оскілко, він використовував для суспільного блага й економічного розвитку краю в складних обставинах тогочасної польської окупації. Хоча згодом саме ці зв'язки будуть ставити у провину В. Оскілку. У листопаді 1925 р. кредитні кооперативи Полісся і Волині об'єдналися в Український Союзний банк, який став центром національного кооперативного руху на цих теренах. Володимира Оскілка було обрано членом правління. З енергією, характерною молодим людям, Володимир Оскілко поринув у банківську роботу. І хоча українська кредитна кооперація у краї була слабкою, але вона все ж відігравала економічну роль у становленні й розвитку різних форм сільського господарства. Але ця успішна фінансово-кредитна діяльність у краї, розпочата під керівництвом В. Оскілка була недовготривалою. 26 травня 1926 р. Володимира Оскілка було убито у власному помешканні.

Володимир Оскілко жив разом із своєю дружиною Клавдією Костянтинівною та донечкою Наталею в школі. Саме тут, у школі, просто через вікно отамана й застрелили. Керівником школи тоді був пан Янішевський. Почули постріли. Він подумав, що це поліціант застрелив його собаку. Та прибігла дівчинка зі школи і повідомила, що вбили Оскілка. Розповідали, що після вбивства Петлюри, Оскілко сказав: «Тепер моя черга». Так і сталося. Вбивця заліз по трубі на другий поверх школи і чекав слушного моменту. Дружина попросила Володимира Оскілка подати їй компот, що стояв на вікні, і, коли він підійшов до вікна, його й застрелили. Він був убитий професійним кілером. Польські слідчі, які займалися розслідуванням, дійшли висновку, що Оскілка вбито більшовицьким агентом ЧК. Ховали Оскілка в Хотині. Дуже багато людей йшло в Хотин на поховання отамана. Він користувався серед людей повагою. Після його смерті люди підтримували його дружину, яка була вагітна другою дитиною. Важко їй було жити в селі, адже нічого в господарстві не мала. Люди, хто яйце принесе, хто молоком поділиться. Стала вона жити в будинку, де була лікарня, а потім знімала квартиру. Донька її Наталка за Польщі вчилася в Рівненській українській гімназії. Десять у 1943 році переїхали вони до родини покійного чоловіка в село Хотин, бо школа в Городку вже не працювала. Після війни виїхали Оскілки на Донбас. Другу дитину Клавдія так і не народила [5].

Пам'ять про спільне минуле, про героїчні сторінки української історії є важливою складовою консолідації суспільства. На сьогодні в Україні далеко не всі сторінки історії Української революції 1917 – 1921 років є належно вивченими, українське суспільство недостатньо знає події та героїв визвольної боротьби за державність у ХХ столітті. Всі чотири роки активним учасником революційних подій був наш земляк Володимир Оскілко, який був хорошим військовим фахівцем, щиро вболівав за долю України і тому заслуговує на повагу і увагу до своєї особистості. На жаль, українському народу в роки революції 1917 – 1921 років не вдалося втримати незалежність. Україна стала жертвою зовнішньої агресії і була в ході чотирьохрічної війни окупована військами більшовицького режиму, який захопив владу у Росії. Здобуті досвід і уроки революції стали надбанням наступних поколінь борців за Українську державу. І сьогоднішня незалежна і суверенна українська держава є наступником традицій Української Народної Республіки і Західно-Української Народної Республіки.

#### Список використаних джерел

1. Дем'янюк О. Волиняни в українській революції: чотири портрети на тлі епохи / О. Дем'янюк // І Волинські обласні краєзнавчі читання, присвячені пам'яті Григорія Гуртового: матеріали І Волин. обл. краєзн. читань, присвяч. 90-річчю від дня народження Григорія Гуртового, смт Торчин, 26 груд. 2014 року / відпов. за вип. А. Силюк; ред. О. Трофімчук. – Луцьк, 2014. – С. 210–216.
2. Осташко Т. С. Оскілко Володимир Пантелеймонович / Т. С. Осташко // Енциклопедія історії України: у 10 т. / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. – К.: Наук. думка, 2010. – Т. 7: М-О. – 728 с.: іл.
3. Мельник І. Переворот отамана Оскілка // Збруч [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zbruc.eu/node/21750>
4. Давидюк Р. П. Українська політична еміграція і розвиток кооперації у Волинському воеводстві (1921–1926 рр.) / Р. П. Давидюк // Гілея. Історичні науки. – 2016. – Вип. 111. – С. 53–57
5. Трагедія Володимира Оскілка // UAHistory [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://uahistory.com/topics/famous\\_people/5013](http://uahistory.com/topics/famous_people/5013)

#### Молодий філолог

##### СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ СФЕРИ СПОРТУ

*Барна С. С., здобувач вищої освіти, кафедра теорії і практики перекладу*

*Косович О. В., доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри романо-германської філології  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

Сучасний світ характеризується зростанням глобалізаційних процесів, які стосуються всіх сфер життя та діяльності людини. Ці зміни не обходять стороною і сферу спорту та фізичної культури. Тому, щоб бути в курсі усіх подій у світі спорту та здоров'я, вболівальникам, спортсменам та людям, які ведуть здоровий образ життя потрібно знати англійську мову. На жаль, більшість українців не володіють англійською мовою на належному рівні, щоб розуміти усі тонкощі спортивних текстів. Їм властива своя професійна мова, терміни та сленг, а їх не можливо зрозуміти вдаючись до дослівного перекладу. Окрім того, висловлювання самих гравців та тренерів створюють значний попит на спортивний переклад, тому що вони мають яскравий характер та харизму. Саме тому є актуальною

праця перекладачів, які допомагають спортсменам, тренерам та вболівальникам збагатити своє знання та розуміння спорту за допомогою перекладу.

Офіційною мовою Олімпійських ігор, чемпіонатів світу, міжнародних спортивних змагань є англійська, відтак офіційна документація потребує точного, професійного перекладу [1, с.91]. Окрім того, популяризація здорового способу життя та фізичної культури, особистості спортсменів та тренерів робить перегляд Олімпійських ігор, чемпіонатів, спортивних змагань світового та міжнародного рівня невід'ємною складовою дозволяючи значної частини українців. Бажання бути частиною світової спільноти через перегляд спортивних подій та пережити спільні емоції з фанатами з інших країн для тих, хто не володіє англійською, без участі перекладачів залишиться тільки мрією.

Отож, заняття спортом, особистості спортсменів та тренерів, бажання бути частиною глобальної спортивної спільноти та спортивні змагання регіонального чи глобального рівня є тими чинниками, які викликають інтерес у широкого кола вболівальників та глядачів. З іншого боку, щоб стати вболівальником потрібно розуміти правила гри, особливості ролей гравців, пояснення коментаторів чи рішення суддів. Тому, щоб виконати свої завдання спорт, який за словами Т. Іщенко «наближує народи, об'єднує спортсменів, тренерів, вболівальників, організаторів змагань з різних країн» [2, с. 266], потребує допомоги перекладачів. Саме перекладачі постають міжмовними комунікаторами в середовищі спортсменів, тренерів, вболівальників та журналістів.

Не можна не погодитись із І. Фесенко у тому, що із появою нових видів спорту та введенням нових понять і термінів відбувався процес їх зближення з повсякденними словами, що сприяло детермінологізації перших [3, с.212].

Питання використання вузькоспеціальної спортивної термінології у загальнонавчній мові можна розглянути з двох сторін:

а) використання абсолютних слів-термінів (*tennis, football*);

б) використання фразеологізмів, що утворилися у лексико-семантичній підмові «спорт», та здобули широкого використання у загальнонавчній мові (*at a loss, at bay, fair play*) [3, с.212].

Візьмемо до розгляду хокейний термін «*five-hole*», для людини з базовим знанням англійської він не несе ніякого значення, тим більше у контексті хокею. Проте досвідчений перекладач зможе вдало передати цей термін, як - «*простір між ногами воротаря*».

Також у перекладі спортивних текстів через відсутність еквівалентів використовується транслітерація. Наприклад, бейсбольний термін «*homerun*», що означає «удар м'яча у бейсболі, що дозволяє гравцю з биткою заробити очко за пробіжку» в українській транслітерується як «*хоумран*», а не перекладається описово.

В англійській мові також існують загальнонавчівані фрази, які походять з світу спорту. Наприклад, фраза «*knock it out of the park*» у бейсболі має значення «відбити м'яч за межі поля», а в повсякденному використанні «великий успіх», проте у цьому значенні фраза може використовуватись і в контексті спорту, а тому перекладачу потрібно розуміти специфіку її використання, щоб випадково не перекласти, що хокеїст відбив м'яч за межі поля.

Отже, можемо зробити висновок, що для перекладу спортивної лексики найчастіше використовується транслітерація або описовий переклад.

Загалом, спортивні тексти, як і будь-яка інша фахова література, послуговується специфічною термінологією та сленгом, тому перекладацька діяльність у цій галузі є затребуваною. Проте, на даний час це питання не є досконало дослідженим.

#### Список використаних джерел

1. Палей Т. А., Огороднікова О. В. Переклад текстів спортивної тематики: особливості та різновиди. *Міжнародний вісник: культурологія, філологія, музикознавство.*(11). 2018. С. 91-97.
2. Іщенко Т. В. Деякі особливості перекладу фахових текстів спортивної тематики. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки».*(7). 2014. С. 265-270.
3. Фесенко І. М. Спортивна термінологія сучасної англійської мови та її лексикографічний опис (на матеріалі тенісної термінології). *Нова філологія.* (46). 2011. С. 212-216.

#### TEACHING WRITING BY USING THE SOCIAL MEDIA IN HIGH SCHOOL

*O. Yerzhykevych, a fifth year student of the Foreign Philology Faculty*

**M. Bohachyk, Ph.D., Associate Professor**  
*Rivne State University of the Humanities*

One of the most important skills of academic literacy is the skill of writing. Due to their complexity, many students find writing difficult. They fail producing texts free of grammatical errors and have problems to express their thinking clearly and accurately.

A big challenge, in education, is to find methods to effectively teach the writing skill. One of the main problems is the lack of opportunities that the teachers find in order to explicitly teach this ability in their courses. In this article, we propose to use the social media as a tool for writing teaching [7].

The topic of this article lies in the sight of writing using the social media, widely covered in the works of such scholars as H. Boumediene "The Effect of Using Twitter on Improving EFL Students' Writing: A Case Study" [3], S. Shazali "Instagram: a Platform to Develop Student's Writing Ability" [9], R. Adesope "Telegram as a Social Media Tool for Teaching and Learning in Tertiary Institutions" [1], L. Hanisi "The Use of WhatsApp in Collaborative Learning to Improve English Teaching and Learning Process" [6].

The aim of the article is to explore the different types of the social media and analyze their advantages and disadvantages in teaching writing.

The relevance of the study is due to the fact that the use of the social media in teaching writing ensures the accessibility, effectiveness of education and preparation of the younger generation for life in the information society.

The social media is a collective communication channel dedicated to interaction, content exchange and a collaborative society. It has become an integral part of people's lives and has changed the way they interact, live, work and

acquire knowledge. The social media can be a tool where the students are encouraged to use their creativity combined with personal expression to improve and strengthen their writing. In addition to this, the new ways of using the social media can potentially increase the students' motivation and engagement in writing, as well as promote traditional and new literacy skills.

It is the most effective and convenient to use such types of the social media to teaching writing as Telegram, Twitter, Instagram, Facebook and WhatsApp.

**Telegram** is a mobile application which allows students to communicate with using mobile phone. Telegram can be used for teaching and learning for the following reasons:

1. Multiple platforms: smartphones (Operating system, Android), PC, Laptop, iPad, Tab and Web.
2. Compatible file format: jpg, audio, movie, pdf, excel, word, PowerPoint.
3. Large files transfer.
4. Grouping facilities: 1000 members, access to old/past messages, members add members.
5. Better storage capacity and management.
6. Better memory system and management.
7. Better security with the encryption [1, p. 95].

All messages that are posted can be displayed on the phone, laptop and computer at the same time. Telegrams can be used to write announcements and quizzes, to discuss problematic issues in writing. It allows the students to create large groups.

Telegram can be used not only for traditional studying, but also for distance learning. The teacher only needs to create the telegram channel to exchange information. Telegram provides an extremely fast messaging service and has unlimited cloud memory. Each document is stored in the cloud, so nothing is lost due to formatting or changing the device.

The Telegram also has contributions in vocabulary acquisition of the English language. One of the features of the Telegram is the stickers, which play a crucial role in the acquisition of vocabulary and have a positive effect on the enrichment of students' vocabulary while writing.

Using **Twitter** as a mode of communication to improve writing has its benefits. Twitter as a platform inherently requires the users to be short and brief. This mode of communication allows the students to practice brevity and clarity. Using Twitter can help them get to the point directly without using needless jargon in their writing. It can also push them to not only be brief but also kind, empathetic and mindful when choosing their words [2].

Twitter can support the supportive learning atmosphere and the teacher can also selectively providing the feedback, since Twitter is flexible and takes the students interest easily. It allows the teachers to track the progress and ideas of each student. The students can also post comments to practise their language. Using Twitter for class discussion helps memorize certain syntactic structures and enrich vocabulary. It can make it easier to collaborate in class and stimulate ideas among multiple users. The learners are able to build sentences in the form of tweets.

Twitter allows the teachers to check and respond to students' comments. In addition to this, the learners can view their classmates' tweets and provide feedback.

**Instagram** as a platform is about the visual aspect. However, the caption component allows the students to see the photos they have shared, describe them in their Instagram account and post a photo with text in the page.

Using Instagram as learning media is an easy way to help the students learn about descriptive text. Instagram is used for sharing moments such as photos and videos, whereas descriptive text is text that consists of description the object by factual. By using Instagram as learning media the teachers can utilize it, so it makes too easy to teach descriptive text. In addition to this, the students will more enthusiasts learning English [5].

Instagram photos can interest the students in writing recount text because they share their own picture with a short story. The photo surely helps the students remember the details of the story behind the photo. Moreover, this social network connects people around the world and makes advantage for students to express their feeling by writing something about the photo that they post.

In **Facebook**, the students feel free and enjoy writing their thoughts, feeling and opinion in informal way. Facebook is a social networking site which supports collaborative work among the learners, sharing experiences in thoughts and ideas especially in the writing skill which by its turn plays an extremely important role in improving the students' abilities to write effectively. It is an important means of motivation and interest.

**WhatsApp** is a popular instant massaging applicable for various devices and gadgets. The teachers are recently interested to use WhatsApp as an instructional tool to develop students' writing skills and motivation. WhatsApp helps the students to learn language better and enhances their English proficiency. The use of WhatsApp should be encouraged to improve the collaboration between high and low achievers students. The flexibility of WhatsApp is potential to bridge the diverse of learning needs through circular writing and collaborative writing. The students work together in a group to produce a piece of writing [10, p. 26].

To conclude, the social media can be the basis of effective methods for teaching writing. Flexibility and accessibility of the social media bring potentials to help strengthen students writing, optimize the learning process and make it more productive.

In our further researches, there will be proposed the different types of social media activities to develop the students' writing skills.

#### References

1. Adesope R. Telegram as a Social Media Tool for Teaching and Learning in Tertiary Institutions / R. Adesope // International Journal of Multidisciplinary Research and Development. – 2018. – № 5. – P. 95-98.
2. Alrubail R. How to Use Social Media to Strengthen Student Writing / R. Alrubail. – 2016. URL : <https://www.edutopia.org/discussion/how-use-social-media-strengthen-student-writing>
3. Boumediene H. The Effect of Using Twitter on Improving EFL Students' Writing : A Case Study / H. Boumediene // International Journal of Humanities and Social Science Invention. – 2018. – № 5. – P. 26-32.

4. Evans J. The Writing Classroom / J. Evans. – London : David Fulton Publishers, 2001. – 123 p.
5. Gaviani W. The Effectiveness of Teaching Writing Descriptive Text by Using Social Media “Instagram” to Improve Students’ Writing Ability / W. Gaviani. – 2019. URL : <http://dx.doi.org/10.30651/tell.v7i1.2696>
6. Hanisi L. The Use of WhatsApp in Collaborative Learning to Improve English Teaching and Learning Process / L. Hanisi // International Journal of Research Studies in Educational Technology. – 2018. – № 1. – P. 29-35.
7. Jiménez-López M. Social Media as a Tool for Teaching Writing / M. Jiménez-López, M. Rodríguez-Campillo. – 2016. URL : <https://library.iated.org/view/JIMENEZLOPEZ2016SOC>
8. Scrivener J. Learning Teaching : The Essential Guide to English Language Teaching / J. Scrivener. – Oxford : MacMillan, 2011. – 418 p.
9. Shazali S. Instagram : A Platform to Develop Student’s Writing Ability / S. Shazali, Z. Shamsudin, M. Yunus // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. – 2019. – № 9. – P. 88-98.
10. Susanti A. Techniques of Optimizing WhatsApp as an Instructional Tool for Teaching EFL Writing in Indonesian Senior High Schools / A. Susanti // International Journal on Studies in English Language and Literature. – 2016. – № 4. – P. 26-31.

## ЗАСОБИ ЕКСПРЕСИВНОГО СИНТАКСИСУ В ПСИХОЛОГІЧНОМУ РОМАНІ «ПОЗА МЕЖАМИ БОЛЮ» О. ТУРЯНСЬКОГО

*Матяцук М. М., здобувач вищої освіти*

*Шульжук Н. В – кандидат філологічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

20–30-ті роки ХХ ст. характеризуються переважанням експресіоністичної манери мислення у художній літературі. Текстам такого типу притаманна експресивність («семантико-стилістична властивість мовних одиниць, що є соціально і психологічно вмотивованою і яка дає можливість цим одиницям повноцінно функціонувати й забезпечує створення стилістичного фону, ефекту значення» [2, с. 271]), що є одним із прийомів, якими послуговуються письменники для передачі спектру емоцій і впливу на читача. У контексті експресіонізму написаний психологічний роман «Поза межами болю», де О. Турянський емоційно презентував масштаби людського горя на фоні Першої світової війни, яка представлена як злочин імпералізму проти людяності.

Предметом відображення психологізму як універсальної, родової якості художньої творчості є «внутрішня єдність психічних процесів, станів, властивостей і дій, настроїв і поведінки людини, а також соціальних груп і класів» [4, с. 49]. У психологічному романі потенційну здатність передавати переживання персонажів, їх світосприйняття виявляють одиниці усіх мовних рівнів, проте найрепрезентативнішими у цьому сенсі є синтаксичні одиниці.

Матеріал джерельної бази (202 одиниці) дозволяє констатувати, що з-поміж синтаксичних одиниць у романі «Поза межами болю» представлені як прості (58%), так і складні (42%). Серед простих речень наявні як двоскладні («*Бояні, смертельно вичерпаний, не міг далі скакати*» [3, с. 67]), так і односкладні («*Синьою, опухлою рукою обер очі*» [3, с. 69]).

Серед односкладних поширені означено-особові та неозначено-особові речення. Якщо перші акцентують увагу на окремих персонажах («*Чую маленьку ручку за собою на шиї*» [3, с. 57]), то другі презентують утікачіву єдиному образі – жертви війни, що перебуває за крок до смерті («*Відвернули очі від життя і вслухалися в безконечне мовчання буття*» [3, с. 99]).

Вносять експресивне забарвлення безособові речення, за допомогою яких автор нерідко малює сумні картини природи, які в унісон передають стан напруги героїв роману, наприклад: «*Темніс...*» [3, с. 125]; «*Зимно... зимно... зимно...*» [3, с. 116]; «*Стогло разом із громами по безоднях*» [3, с. 118].

Номінативні речення у досліджуваному тексті виконують не лише описову функцію і слугують засобом творення наочно-образних картин, а й легко вводять читача в певний емоційний стан, наприклад: «*Пекло!..*» [3, с. 111]; «*Кінець... кінець... кінець...*» [3, с. 123]; «*Сон чи ява?..*» [3, с. 126].

У тексті роману представлені як повні, так і неповні реченнєві одиниці. Повні виражають завершену думку: «*Кожна тінь старалася наслідувати несамовиті скоки Добровського*» [3, с. 62]; «*Недалеко відарив зрім*» [2, с. 118]. Репрезентантами ж психологізму в романі є переважно неповні речення, з-поміж яких виокремили контекстуальні, в яких «пропущений член (члени) визначається з контексту» [6, с. 134], ситуативні, пропущений член у яких вживається з огляду на ситуацію мовлення, та еліптичні, в яких неназваний член «не визначається з контексту, а зумовлюється структурою та семантикою самого речення» [1, с. 396].

Контекстуальні речення зосереджують увагу саме на діях, думках, психологічних станах, які є звичними для особи в умовах виживання: «*Серб упав. Живий, мертвий?*» [3, с. 51].

Ситуативні ж речення переважають у діалогічному мовленні, демонструючи взаєморозуміння між людьми, яких об’єднала спільна трагедія:

- *Хто у тебе, Пишлуський?*
- *Діти.*
- *А дружина?*
- *Єсть і нема* [3, с. 75].

Еліпсе як стилістична фігура у романі «Поза межами болю» нерідко допомагає передати стан навколишньої дійсності й актуалізувати увагу читача на проблемах, які хвилюють мовця: «*Ніде ні сліду людського життя*» [1, с. 51]; «*Де мої товариші?*» [3, с. 126].

Як елемент стилізації розмовного мовлення, що супроводжується роздумами у тяжкі хвилини розпаду, виступають у досліджуваному романі незакінчені речення – «структури, в яких не виражені ознаки внутрішньої структурної організації і комунікативно-інформативної завершеності» [3, с. 144], наприклад: «*Люди для нас – гірше вовків...*» [3, с. 52]; «*Та не такі нуждарі, як ми... Але...*» [3, с. 52]; «*Може... моя дружина з сином...*» [3, с. 78].



У структурі роману наявні як непоширені (40%), так і поширені (60%) конструкції. Щодо перших, то вони вдало передають емоційне мовлення головних героїв у моменти роздумів про людське життя: *«Люди не є злі... не є добрі»* [3, с. 88]. Поширені ж прості речення більш детально відтворюють навколишній світ, струни людської душі у критичних ситуаціях, наприклад: *«Якась червоно-темна мряка заступає мені на хвилину очі й думки»* [3, с. 96].

Більшість поширених речень у романі ускладнені. 3-поміж ускладнювальних компонентів виокремимо звертаннями (*«Чому, боже, даєш крукам таке щастя?»*) [3, с. 122]), що нерідко творять звертання-речення, які передають критичний стан героїв у стані марення (*«Тату...тату... сину!»*) [3, с. 53]); вставні та вставлені конструкції, що демонструють сумніви героїв у правильності своїх вчинків (*«Можже, вона слабом, завмираючим голосом прохає рятунку від нас...»*) [3, с. 97]); відокремлені члени речення, які конкретизують зображуване (*«Пан четар Сабо, дикий син угорської пустини»*) [3, с. 61]). Проте найчастіше О. Турянський надає перевагу категорії однорідності, яка створює додаткову експресію (*«Гробову тишу природи перебиває тихе зітхання, уриване хлипання, голосний лемент і зойкіт людей з босими ногами на замерзлому снігу, радісні оклики збожеволілих, сербські стріли й останній крик розпуки перед смертю»*) [3, с. 48]) та сприяє реалізації таких стилістичних фігур, як ампліфікація (*«Його гнів, вся його жаждоба помсти, весь його біль, його каяття, обличчя сліпого товариша, труп'ячі обличчя всіх, їх опущеність, понурі хмари, вся нужденність буття – все те нагло продерлося з його душі насильним, придушеним хлипанням»*) [3, с. 87]) та градація (*«Зі скаженою люттям він кусав, гриз, жував банкнот і судорожно розривав, роздирав його пальцями»*) [3, с. 85]).

У романі представлені й складні реченнєві одиниці – синтаксичні конструкції, що складаються «з двох і більше предикативних одиниць, пов'язаних відповідним синтаксичним зв'язком, і являють собою семантичну та комунікативну єдність» [6, с. 210], які проф. К. Шульжук поділяє на елементарні, що складаються з двох предикативних частин, та неелементарні (багатокомпонентні), які складаються з трьох і більше предикативних одиниць [6].

Серед речень елементарної будови у тексті роману переважають складнопідрядні (63%), які докладно описують жахіття війни: *«І судилося нам пройти за життя пекло, яке кинуло нас поза межі людського болю – у країну божевілля і смерті»* [3, с. 42]. Складносурядні речення (26%) відтворюють навколишню дійсність, переживання головних героїв роману (*«Серб ізмірився до вистрілу, але Сабо вдарив його палкою по голові»*) [3, с. 51]). Складні безсполучникові конструкції (11%) динамізують виклад (*«Одні очі погасли, другі блищать гарячковим огнем і виразом недалекого божевілля»*) [3, с. 46]) або уповільнюють його (*«Зникають іскри... світло блідне...»*) [3, с. 125]).

Спостерігаємо у романі «Поza межами болю» й усі типи складних багатокомпонентних речень: складносурядні (*«Його мати з болю вмерла, а його суджена скочила в ріку, й ніхто її більше не бачив»*) [3, с. 50]), які найчастіше описують події, констатують факти; складнопідрядні (*«Коли у темі і в хаосі, в якому ми мучимося, тліє іскра якої-небудь ідеї, то твоєвогненна любов до життя й до його вищих цінностей переможе смерть»*) [3, с. 120]), що безпосередньо відображають людську здатність розмірковувати над подіями, робити висновки; безсполучникові (*«Не цілуйте мене... мої любі... мої уста замерзли... на них сидить смерть...»*) [3, с. 125]), які відтворюють потік людської свідомості в межових ситуаціях.

3-поміж реченнєвих одиниць із багатокомпонентною підрядністю (46%) переважають підрядні означальні, які здатні більш детально розкрити ту чи іншу ситуацію, психічний стан героя: *«Відгородила себе від них густими хмарами мряки, яка висить по обох боках гірського хребта і схожа на розбурхане, сіре море, що застигло і скам'яніло»* [3, с. 44].

Багатокомпонентні складнопідрядні речення з послідовною підрядністюсприяють встановленню причинно-наслідкових зв'язків у вирі трагічних подій (*«Злякалися, бо перший раз від довгого часу почули Штранцінгерів голос, який вийшов з його уст, як із нутра землі»*) [3, с. 50]), а конструкції з однорідною супідрядністю творять емоційне тло трагедії (*«Бачу, як біль і розпука кладе їм на очі й мозок сонячний серпанок привидів і божевілля і як вони з радісними окликами, з усміхом щастя западаються у безодню небуття»*) [3, с. 42]).

Своєрідною ознакою ідіостилю О. Турянського виявилася парцеляція – прийом стилістичного синтаксису, який передбачає «розчленування цілісної змістово-синтаксичної структури на інтонаційно та пунктуаційно ізольовані комунікативні частини – окремі речення» [2, с. 369]. Парцеляти передають складні емоції тих, хто опинився за крок від смерті: *«Несподівано всі затривожились, бо Сабо зірвався й побіг над безодню, щоб, мабуть, кинутись у глибину. Але Добровський скочив за ним і вхопив його за руку»* [3, с. 87].

Зауважимо, що парцеляція у романі «Поza межами болю» реалізується і в структурі простого речення: *«Їх душі полинули в далекі країни. Осінньою росогою падали на вікна білих хат»* [3, с. 70]. Нерідко парцеляція однорідних присудків допомагає якнайточніше передати стан суб'єкта, який, попри фізичну виснаженість, ще має можливість відчувати досить сильні емоції: *«Сабо прийшов і приніс кавалок тіла з трупа товариша. Поклав його коло вогню й обтирав полого свого подертотого плаща кров на руках»* [3, с. 97]. Звернімо увагу, що парцеляти у О. Турянського переважно поширені, оскільки автор не лише фіксує факти, події та явища дійсності, але й дає їм емоційну оцінку: *«Його ридання ходило довгим гомоном горами, долами! Стогнало разом із громами по безоднях. Слалося прокльоном по холодній, бездушній землі. Било голосом розпачу молодої людини об закам'янілий небозвід»* [3, с. 118].

Яскравою ознакою індивідуально-авторського викладу О. Турянського є використання водночас кількох парцельованих конструкцій, що неабияк посилюють психологізм зображуваного (*«Спершу руки сліпого тремтіли й закостенілі пальці не хотіли слухати голосу душі. І замерзла скрипка хотіла все мовчати, як її власник. І перші її звуки були уривані, захрипті, порожні, начеб вона сердилася за те, що їй не дають спуюкою. Але згодом душа Штранцінгера перемогла всю неміч рук, весь отір скрипки»*) [3, с. 100]), та поєднання у межах речення кількох засобів експресивного синтаксису, зокрема повторів та однорідних членів, які суттєво посилюють вплив на читача, роблячи його співучасником подій (*«Упасти, впасти, впасти трупом на місці або скочити у провалля! Убити, розтоптати цього черва, що їм'я йому свідомість!...»*) [3, с. 56]).

Отже, синтаксичну будову роману «По́за межами болю» О. Турянського представлено двома протилежними тенденціями: перша спрямована на синтаксичне спрощення (парцельовані, неповні, незакінчені конструкції), друга ж зорієнтована на синтаксичне ускладнення (однорідність, повтори, порівняння, відокремлення). Майстерне використання автором різних типів синтаксичних конструкцій уможливило передачу психологічного стану героїв, які перебувають на межі фізичного і психологічного виснаження на фоні жорстокості й антигуманності війни. Експресивність письма, умотивована бажанням О. Турянського передати емоційну повноту сюжету роману, зумовила використання засобів стилістичного синтаксису, які сприяли реалізації ідейно-художнього задуму: життя людини – найбільша цінність, воно прекрасне й незнищенне, незважаючи на безглуздість та жорстокість війни.

#### Список використаних джерел

1. Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Літера ЛТД, 2011. 560 с.
2. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилістика української мови. Київ : Вища шк., 2003. 462 с.
3. Турянський О. По́за межами болю: повість-поема. Син землі: роман. Оповідання. Київ : Дніпро, 1989. 335 с.
4. Фашенко В. В. У глибинах людського буття. Етюди про психологізм літератури. Київ : Дніпро, 1981. 279 с.
5. Шульжук К. Ф. Багатоаспектні виміри речення. *Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії* : зб. наук. пр.: наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. Рівне : РДГУ, 2007. Вип. 15. С. 3–7.
6. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підруч. Київ : Академія, 2004. 408 с.

### КЛАСИФІКАЦІЯ СТРАТЕГІЙ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

*Мудрик І. Г., здобувач вищої освіти*

*Богачик М. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Навчання лексики – це процес, спрямований на те, щоб не лише допомогти учням вивчити якомога більше слів, але й розвинути їх навички запам'ятовування лексики та їх вміння здогадуватися значення слів із контексту. Цей тип насиченого, глибокого навчання безумовно впливає і на розуміння. Упродовж навчання лексики вчителі іноземних мов повинні враховувати стратегії засвоєння лексичного матеріалу, адже учні потребують їх широкого спектру під час вивчення нової лексики.

Стратегії засвоєння лексичного матеріалу – це певні кроки, які роблять учні для опанування слів англійської мови. На сьогодні існує величезний спектр стратегій засвоєння лексичного матеріалу, які представлені класифікаціями таких дослідників як Н. Шмітт, М. Маккарті, А. Венден та Дж. Рубін [6, 7, 9].

На думку Н. Шмітта, стратегії засвоєння лексичного матеріалу надзвичайно важливі у вивченні іноземної мови. Для того, щоб вивчати та ефективно користуватися англійською мовою, учням необхідно розширювати застосування стратегій засвоєння лексичного матеріалу для тривалого процесу навчання [6].

Стратегії засвоєння лексичного матеріалу можна умовно поділити на три основні групи:

- 1) мета когнітивні;
- 2) когнітивні;
- 3) соціальні;
- 4) афективні.

Перша група – це стратегії, які допомагають учневі планувати, регулювати та оцінювати свою роботу при вивченні іноземної лексики. Прикладом цього є ведення власного словника. Друга група складається зі стратегій, які є необхідними для активного використання вивченого матеріалу та сформованих навичок. Наприклад, пошук ключових слів у тексті або здогадування значень із контексту. Стратегії, які відносяться до цієї групи, зазвичай відповідають певному завданню вчителя. Третю групу становлять стратегії, які допомагають учню взаємодіяти з іншими під час комунікації, що дозволяє підвищити ефективність навчання та керувати власним емоційним станом. Розширення контактів з носіями мови або формування позитивного ставлення до власних помилок як невід'ємної частини навчального процесу є прикладами цієї групи стратегій [1].

Науковці мають різні погляди на класифікацію стратегій засвоєння лексичного матеріалу. Наприклад, О. Соколова виділяє когнітивні, мнемічні та компенсаторні стратегії. Перша група дозволяє використовувати іншомовний матеріал та трансформувати його. Друга група – збільшити об'єм вивченого лексичного матеріалу в пам'яті, який може використовувати людина під час комунікативного процесу. Компенсаторні стратегії необхідні в тих випадках, коли об'єм знань людини, яка вивчає мову, є обмеженим. Наприклад, це може бути використання довідкової літератури [1].

Хоча існують різноманітні визначення стратегій засвоєння лексичного матеріалу, у своєму дослідженні Н. Шмітт [6] розглядає дві основні групи стратегій, які використовуються для пошуку значення нового слова, а також розширення знань нового слова при його повторному виявленні:

1. Стратегії виявлення значення слова: стратегії, які використовуються учнями для вивчення нових слів.
  2. Стратегії закріплення: лексика закріплюється після ознайомлення з нею.
- Він виділяє також п'ять підкатегорій стратегій засвоєння лексичного матеріалу:
1. Стратегії визначення (determination).
  2. Соціальні стратегії.
  3. Стратегії запам'ятовування.
  4. Когнітивні стратегії.
  5. Метакогнітивні стратегії [6, с. 15].

Інше питання, яке хвилює вчителів, коли учні мають певні проблеми у вивченні нових слів, чи варто їм приділяти час для навчання учнів самих стратегій засвоєння лексичного матеріалу. Переважна більшість дослідників вважають, що вчителі повинні приділяти цьому час, яким би завантаженим не був їх графік. А. Чамот [6] – одна з тих, хто підтримує цю думку і посилається на мета когнітивну модель стратегічного навчання (the Meta-cognitive

Model of Strategic Learning) і деякі стратегії засвоєння лексики та іншої інформації. Вона зазначає, що учні самі часто користуються повторенням і вважають це найефективнішою стратегією, але створення значущих асоціацій з новими словами та фразами може бути ефективнішим та результативнішим [6, с. 82]. А. Чамот пропонує декілька стратегій запам'ятовування, спираючись на дану інформацію:

1. Створення образів з ключовими словами. Використання ключового слова створює візуальну та власну асоціацію між значенням та звуком.
2. Групування/класифікація. Групування передбачає створення категорій через їх належність або класифікацію відповідно до ознаки. (Слово «sun» пов'язане з такими словами як «suntan», «hot», «beach»).
3. Переміщення (transfer)/споріднені слова. Це означає перенесення знань з однієї мови (рідної мови чи іноземної) до іншої [6, с. 85].

Важливість допомоги учням у запам'ятовуванні лексики розглядали також такі науковці як А. Венден та Дж. Рубін [9]. Вони зверталися до терміну «мнемотехніки» (mnemonics), використовуючи візуальні та вербальні засоби для запам'ятовування лексичного матеріалу. Серед їх методів виділяють наступні:

1. Лінгвістичні мнемотехніки: метод «гачка» (the Peg Method) розроблений А. Пайвіо та А. Дерошером. Цей метод допомагає пов'язати різні речі з набором «гачків» для запам'ятовування, наприклад, римуння слів з цифрами: one is a bun, two is a shoe, three is a tree.
2. Просторові мнемотехніки: метод локуса (the Loci Method), просторове групування та метод пов'язаний з пальцями рук.
3. Візуальні мнемотехніки: картинки (використання картинки в парі зі словом написаним англійською мовою) та візуалізація (замість використання картинок, слово, вислів, частина тексту може бути візуалізована).
4. Метод фізичної реакції: фізичне реагування на інформацію в реченні сприяє кращому засвоєнню, ніж звичайне повторення.
5. Метод словесного опрацювання: групування, словниковий ланцюжок та розповідний ланцюжок. Г. Бауер та М. Кларк зазначають «... суб'єкти вивчають 12 списків з 10 слів переплітаючи ці слова в історію, суб'єкти запам'ятовують у 7 разів більше слів, ніж ті, хто вивчають слова механічно» [9, с. 30].
6. Інші техніки запам'ятовування: самоперевірка, інтервальне повторення, практикування в реальному житті [9, с. 30].

У дослідженні Е. Хетча та Д. Брауна [3] йдеться про те, що засвоєння стратегій вивчення лексичного матеріалу мають п'ять важливих етапів:

- 1) наявність джерел для знайомства з новою лексикою;
- 2) отримання форм нових слів;
- 3) вивчення значень слів;
- 4) запам'ятовування слів;
- 5) використання слів.

Відповідно до теорії засвоєння лексики, під час навчання лексичного матеріалу вчителі мають враховувати три важливі аспекти: форму слова, значення слова та вживання слова. Іншими словами, навчання лексики має охоплювати як внутрішні риси лексичних одиниць, так і їх зв'язки з іншими словами. Вчителям англійської мови важливо пам'ятати, що учні мають не лише знати слова, але й постійно їх використовувати та повторювати аби унеможливити їх перехід до пасивного словника чи взагалі забування.

Отже, ми дійшли до висновку, що стратегії засвоєння лексичного матеріалу це невід'ємна частина процесу навчання і кожен вчитель іноземної мови має не лише бути ознайомленим з ними, а й активно застосовувати у процесі навчання учнів.

#### Список використаних джерел

1. Іванова О. О. Стратегії оволодіння іноземною лексикою як важливий компонент процесу формування лексичної компетентності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1236>
2. Практикум з методики навчання англійської мови. / Під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1997. – 64 с.
3. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom / T. Hedge. – Oxford University Press, 2008. – 447 p.
4. Lai A. G. Teaching Vocabulary Learning Strategies : Awareness, Beliefs, and Practices. A Survey of Taiwanese EFL Senior High School Teachers / A.G. Lai. – University of Essex, 2005. – 89 p.
5. 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>
6. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching / N. Schmitt. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 242 p.
7. Schmitt, N., McCarthy M. Vocabulary : Description, Acquisition and Pedagogy / N. Schmitt, M. McCarthy. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997.
8. Scrivener J. Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching. Third edition / J. Scrivener. – Oxford : Macmillan, 2011. – 414 p.
9. Wenden, A., Rubin, J. Learner Strategies in Language Learning / A. Wenden, J. Rubin. – New Jersey: Prentice Hall, 1987. – 181 p.

#### PECULIARITIES OF TEACHING RECEPTIVE SKILLS WITH THE HELP OF THE INTERNET RESOURCES

*Недбайло І. В. – здобувач вищої освіти V курсу факультету іноземної філології*

*Богачик М. С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Language skills are divided into receptive and productive ones. Within the category of receptive skills, there are such two types of subcategory skills as reading and listening. There are two reasons why the students work on them to gain

mastery in these two receptive skills. The first motivation is for a purpose; the use of English when reading and/or listening for a purpose helps the individual achieve a specific goal or objective [4].

An example of this particular motivation for receptive skills is seen when someone is reading an instruction manual regarding how to fix a TV; the individual is reading the manual for a purpose [4]. The second reason why an individual would use receptive skills is for entertainment; this means the individual is listening and/or reading information because he or she finds it enjoyable. The use of the Internet resources helps make English lesson not just informative but also entertaining. An example of this specific motivation for the use of receptive skills is recognized when someone is listening to the radio; the individual is listening to the radio for enjoyment [4].

The topic of the article lies in the sight of teaching reading and listening by means of the Internet resources widely covered in the works of such scholars as J. Coiro, K. Mariusz, T. Abdulrahman and others.

The aim of the article is to study the peculiarities of teaching receptive skills with the help of the Internet resources and to present the sites for developing competences in reading and listening.

The teaching and learning of receptive skills presents a number of particular problems which will need to be solved. These are to do-with language, topic, the tasks students are asked to perform and the expectations they have of reading and listening, as we shall discuss below [3, p. 5]:

#### 1. Language

What is it that makes a text difficult? Certainly, the length influences on understanding, for instance, texts with longer sentences and longer words will be more difficult to understand than those with shorter ones. Another reason is the number of unfamiliar words which the text contains. If the readers and listeners do not know all the words in a text, they will have great difficulty in understanding the text as a whole. When students who are engaged in listening activity unknown lexis can be barrier for understanding. Unlike reading, there may be no opportunity to go back and listen to the lexis again. There are specific ways of addressing the problem of language difficulty: pre-teaching vocabulary, using extensive reading listening, and considering alternatives to authentic language.

#### 2. Topic and genre

If students are not interested in a topic or if they are unfamiliar with the text genre we are asking them to work on, they may not be fully engaged with the activity. Their lack of engagement or schematic knowledge may be a major reason for unsuccessful reading or listening. To resolve such problems we need to think about how we choose and use topics, and how we approach different reading and speaking genres: choose the right topics, generate interest, activate schemata, use different topics and genres.

#### 3. Comprehension tasks

A key feature in the successful teaching of receptive skills concerns the choice of comprehension tasks. Sometimes such tasks appear to be testing the students rather than helping them to understand. Sometimes texts or the tasks which accompany them are far too easy or far too difficult. In order to resolve these problems we need to use tasks which promote understanding and we need to match text and task appropriately.

#### 4. Negative expectations

Students sometimes have low expectations of reading and listening. They can feel that they are not going to understand the passage in the book or on tape because it is bound to be too difficult, and they predict that the whole experience will be demotivating. Nevertheless, through our actions these negative expectations can be changed into realistic optimism. Only by getting the level of challenge right (in terms of language, text, and tasks) we can ensure that students are successful.

We, as teachers, should take the above mentioned problems into account in order to select relevant resources for teaching.

Ability to use the Internet resources is enormous. The global network of the Internet creates new conditions for the students and teachers of any required information from anywhere in the world: news from the life of the young, articles from newspapers and magazines, literature, etc. A great number of didactic objectives can be achieved with the help of the Internet: improvement of the productive and receptive skills of students; enrichment of vocabulary items, creation of motivation for students learning English and others.

As for the Internet resource for practicing listening skills, there are lots of them. A TED Talk can be a great ESL listening tool for any groups of learners. Among numerous videos used for teaching English, a Technology Entertainment and Design (TED) talk is one of the most famous video nowadays which begins to be used in teaching ESL and EFL classroom. There are thousands of diverse videos to choose from paying attention to students' age, interests, level of English and classroom themes. TED talks contain lectures which are presented by native and non-native English speakers accompanied by subtitles in over 40 languages and free transcripts in English [1, p. 77].

The core value of TED talks is that videos gives students greater opportunities to learn English skills, not only listening but also speaking, particularly public speaking skill. TED talks gives the ideas for conversation and debate, develops critical thinking. TED talks allows students to practice pronunciation, stress and intonation of the words and phrases.

One of the sites for teaching communicative skills is British Council. In the section 'Reading' learners can improve their understanding of the language and build own vocabulary [2]. The self-study lessons in this section are written and organised according to the levels of the Common European Framework of Reference for languages (CEFR). There are different types of the texts and interactive exercises. Learners have the opportunity to know about global issues, special days and festivals reading section 'Magazine' and to develop their vocabulary on a diverse range of international events [2].

In conclusion, reading and listening are essential skills to be practised at English lessons. There are a lot of issues which teachers should remember when selecting Internet and others resources.

In our further researches the effectiveness of some of the Internet resources for teaching receptive types of speech activity of senior school students will be analysed.

## References

1. Abdulrahman T. TED Talks as Listening Teaching Strategy in EAP Classroom / T. Abdulrahman. The Asian EFL Journal. – 2017. Vol. 10. – P. 71-77.
2. British Council. Electronic Source. Available from : <https://learnenglish.britishcouncil.org/>
3. Dr. Fadwa D. Al-Jawi. Teaching the Receptive Skills: Listening and Reading Skills. Umm Al-Qura University. – 2010. – p. 29.
4. Dunsmore L. Electronic Source : Guide to Teaching Receptive Skills in the EFL Classroom / L. Dunsmore. – 2018. – Available from : <https://www.teflcourse.net/blog/guide-to-teaching-receptive-skills-in-the-efl-classroom-itt-tefl-blog/>

### ВСТАВЛЕНІ КОНСТРУКЦІЇ У НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ АКАДЕМІКА К. Ф. ШУЛЬЖУКА

*Равліковська М. М., здобувач вищої освіти*

*Шульжук Н. В – кандидат філологічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Декодування повідомлення, що об'єднує учасників наукової комунікації, – завдання адресата науково-навчального дискурсу. Для того щоб реципієнт 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» [4, с. 403].

Матеріал джерельної бази (картоотека реченнєвих одиниць, дібраних із тексту монографії К. Ф. Шульжука «Складні багатокомпонентні речення в українській мові» (Київ: Вища шк., 1986. 184 с.) та підручника «Синтаксис української мови» (Київ: «Академія», 2004. 408 с.)) засвідчив, що науковому викладу академіка К. Ф. Шульжука характерні як прості, так і складні реченнєві одиниці. Останні суттєво переважають. І складні, і прості речення у досліджуваних текстах нерідко ускладненні парентетичними конструкціями.

У сучасній лінгвістичній літературі існує кілька підходів до опису парентетичних конструкцій: формальний, зорієнтований на структуру тексту та засоби зв'язку з контекстом, семантичний, що передбачає вивчення того змісту, який вставка вносить у контекст, та комунікативно-прагматичний, що розглядає парентезу як реалізацію певного аспекту комунікативної ситуації, відображеної в тексті. Їх вивчали на матеріалі різних типів дискурсу: юридичного (Ю. Андрєєва), публіцистичного (Н. Бичковська, Л. Фадєєва), рекламного (С. Должикова), релігійного (Н. Голубєва), художнього (Л. Корнілова, М. Кулаковський, Н. Ключєва), розмовного (Г. Басирова), економічного (А. Широких) та ін.

Щодо вставлених конструкцій у структурі наукового дискурсу, то нам імпонує думка А. Габідуліної, яка здійснила спробу описати змістову організацію наукового мовлення, синтаксичну своєрідність якого становлять додаткові структури. Дослідниця вважає, що науковий текст із парентезою наповнений «функціональними і семантичними дефініціями, які межують у мовній атмосфері як номінації, а це дозволяє об'єднати їх в деякі субструктури – субтексти, що виражають різноаспектний зміст наукового знання та вказують координати інформаційного простору тексту, визначають його мисленнєву багатомірність і композиційне членування» [2, с. 154]. О. Бажєнова та М. Котюрова виділили вісім типів таких субтекстів: нового знання, методологічного, старого знання, прецедентний, оцінки, авторизації, адресації та периферійний [2]. У кожному з цих субтекстів парентеза виконує свої функції.

Автор науково тексту навмисно розчленовує зміст усього речення, «виділивши в ньому кілька площин: основну думку, яка буде розвиватися в інших реченнях, і думку, супутню основній, пов'язану з нею, теж дуже важливу, хоча автор з різних міркувань не оформлює її в самостійне речення» [2, с. 156]. Наші спостереження засвідчили доречність подібних міркувань, адже у висловлюванні з парентезою вставлена частина містить важливу (більшою чи меншою мірою) інформацію (це залежить від контексту), яка «не вписується» у площину базової реченнєвої одиниці. Така двоплановість сприяє об'ємності та рельєфності наукового викладу, задовольняючи потреби адресата. У досліджуваних текстах парентеза – влучний засіб пояснення наукових понять («*Передбачуваний зв'язок у простому реченні наявний при членах речення (перехідних дієсловах), у складнопідрядних реченнях з підрядними прислівними*» (4, с. 24)), їх уточнення («*Щодо наявності предикативних компонентів складні безсполучникові речення можуть бути елементарними (дві предикативні одиниці) і неелементарними, багатокомпонентними (три і більше предикативних одиниць)*» (5, с. 44); «*Її виділяють з урахуванням синтаксичних зв'язків та семантико-синтаксичних (смилових) відношень*» (4, с. 89)) та конкретизації («*Речення є предикативною одиницею, скільки його зміст через модально-часові параметри (ірреальність, спонукальність, бажальність, теперішній, минулий, майбутній час) співвідноситься з дійсністю*» (5, с. 100); «*Виділяють головні (підмет і присудок) і другорядні члени речення (додаток, означення, обставина)*» (5, с. 115)).

Нерідко під час наукового викладу виникає потреба у додаткових знаннях, які можуть сприяти формуванню комплексного уявлення про суть наукової проблеми та історію її розв'язання («*Дослідники цих конструкцій (О. Стеценко, В. Шитов, Г. Гаврилова, Г. Калашикіна, О. Вержбицький, С. Морозова, Л. Гукова, О. Кузьмич) засвідчують широке функціонування їх у давньоруській, староросійській та староукраїнській, а також сучасній українській і російській мовах*» (4, с. 56); «*Дехто з учених основною одиницею синтаксису вважав словосполучення, трактуючи речення як закінчені словосполучення (російські мовознавці Пилип Фортунатов (1848 – 1914), Михайло Петерсон (1885 – 1962), Олександр Пешковський (1878 – 1933))*» (5, с. 31)), а також суттєво звужити обсяг певних понять («*Двобічність (взаємозалежність, взаємозв'язок підмета і присудка) являє собою верхню диференційну ознаку предикативного зв'язку, з якою пов'язані інші диференційні ознаки*» (4, с. 95)).

Академік К. Ф. Шульжук послуговується парентетичними конструкціями і з метою введення дефініції, яка суттєво полегшує сприйняття наукової інформації і не вимагає від адресата додаткового пошуку, наприклад: «Координація (форма, або спосіб, предикативного зв'язку, особливістю якого є взаємозалежність, взаємозв'язок головних членів речення – підмета і присудка)» (4, с. 95); «Цитата (лат. *citare* – приводити, викликати, проголошувати) – дослідний уривок з якогось твору, що наводиться іншим автором для підтвердження чи пояснення своєї думки» (4, с. 119). Наведені приклади дозволяють констатувати, що парентетичні конструкції в науково-навчальному дискурсі К. Ф. Шульжука виявляються вдалою моделлю для розлогіх теоретичних пояснень, в яких важливо зберегти логіку викладу й реалізувати принцип діалогічності наукового тексту.

Щодо діалогічності наукового мовлення, то, як влучно зауважив П. Селігей, воно є своєрідним листом ученого до колег, однодумців, мета якого – «спростувати чи підтвердити попередні дослідження, висловити власне бачення розв'язання якоїсь проблеми тощо» [3, с. 19]. Інакше кажучи, діалогічність наукового тексту – «своєрідний знак наукової комунікації як посередника в процесі спілкування між його автором (творцем теорії, адресантом) та читачем (адресатом)» [3, с. 59]. Парентетичні конструкції, безумовно, сприяють реалізації принципу діалогічності наукового мовлення, уможливаючи його сприйняття адресатом саме так, як це задумав автор монографії, підручника, навчального посібника та ін.

Отже, специфіка синтаксичної організації науково-навчального дискурсу академіка К. Ф. Шульжука тісно пов'язана з такими вимогами до текстів наукового стилю, як логічність, послідовність, доступність, адресатність, систематичність. Ефективну наукову комунікацію вченого забезпечують парентетичні конструкції, які вносять додаткову інформацію, що уможливує побіжне тлумачення наукових понять, які полегшують сприйняття, конкретизацію та уточнення фактів, які суттєво впливають на інтерпретацію змісту висловленого, встановлюючи контакт з адресатом. Як наслідок – гармонізація комунікативних ролей учасників наукової комунікації, властива науково-навчальному дискурсу К. Ф. Шульжука.

#### Список використаних джерел

1. Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–79.
2. Габідулліна А. Р. Парентеза у науково-популярному дискурсі. *Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології*. 2016. Вип. 3. С. 152–161.
3. Селігей П. О. Науковець і його мова. *Українська мова*. 2012. № 4. С. 18–28.
4. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови. Київ : Академія, 2004. 408 с.
5. Шульжук К. Ф. Складні багатокomпонентні речення в українській мові. Київ : Вища шк., 1986. 184 с.

### ЗАСОБИ ФОНЕТИЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ У РЕКЛАМНОМУ ТЕКСТІ (НА ПРИКЛАДІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

*Токарева Д. Г., здобувач вищої освіти*

*Павленко О. Г., професор, декан факультету іноземних мов*

*Маріупольський державний університет*

Потреба у подальшому розвитку міжкультурного діалогу у сучасному світі зумовила виникнення ряду проблем, пов'язаних із взаємним пізнанням національно-культурного змісту учасників комунікації з метою подальшого розуміння і зміцнення співпраці. У зв'язку з цим перед дослідниками постає завдання знайти такі механізми, які сприяють формуванню процесів міжкультурної комунікації, вихованню ціннісних орієнтацій, соціальних знань, філософії культури споживання окремих товарів і послуг тощо. У контексті окреслених питань актуальним постає дослідження інституціонального впливу реклами на різні аспекти життєдіяльності суспільства загалом і окремих суб'єктів зокрема. Окремим аспектам зазначеної проблеми присвячено ряд наукових праць (Т. Безугла, С. Билкова, О. Жулавська, І. Кобякова, А. Кочетова, Дж. Майерс, Л. Мороз, О. Павленко та ін.)

У сучасних умовах масової автоматизації виробництва, коли реальні відмінності між аналогічними товарами різних виробників зводяться до мінімуму, реклама в своєму прагненні вплинути на поведінку людини та її соціальне мислення все більше залежить від арсеналу виразних засобів. Останні дозволяють залучити й утримати увагу покупця, встановити довірчий контакт з ним, впливати на його почуття і волю. У рекламі використовуються різні мовні і немовні засоби виразності, серед яких на перший план виходять лексичні, морфологічні, синтаксичні, графічні засоби вираження. Вагоме місце в створенні рекламного тексту належить засобам фонетичної виразності.

У зв'язку із тим, що звуковий образ рекламного тексту є головним фактором успіху у адресата, на фонетичному рівні в рекламі часто застосовують звукові повтори, які можуть бути повністю або частково співзвучними з назвою рекламованого продукту, таким чином створюючи зручну для запам'ятовування римування. Одним з популярних прийомів створення мовної гри в англomовній рекламі є алітерація.

Алітерація – це стилістичний прийом повтору приголосних звуків, що додає особливу звукову виразність тексту. В рамках контексту мовної гри алітерацію можна розглядати як особливий засіб, що надає рекламному тексту мелодійність. В англійській мові 20 приголосних звуків, але лише деякі з них (*p, b, m, n, t, k, d, k, g*) вимовляються з повною зупинкою повітря, і, на думку Г. Майерса, використовуються частіше, ніж інші. Якщо ж зустріти в тексті повторення [*s*], то навряд чи це буде помітно, оскільки цей звук досить широко поширений в англійській мові [5, 227].

Саме завдяки співзвучності, алітерація досить широко вживана в слоганах англomовної реклами: «*The science behind the beauty*» – реклама продуктів для манікюру від компанії *Sally Hansen*, повтор звуку [*b*]; «*Big. Beefy. Bliss*» – одна з представлених рекламних компаній від *McDonalds*. У зв'язку з тим, що новинки в меню з'являються щомісяця, а яловичина – не настільки новий винахід в світі м'яса, маркетингологи вирішили створити слоган коротким і дзвінким. Повтор звуку [*b*]. «*Freedom for your feet*» – реклама зручних кросівок для бігу від бренду *Nike*. На рекламному плакаті зображений кросівок, що гнеться в різні боки. Дивлячись на нього, на підсвідомому рівні виникає ще одне слово на «*f*» – *flexible*. Завдяки такій кількості повторюваних звуків і наочного зображення,

рекламне посилання швидко запам'ятовується і зберігається в пам'яті. Повтор звуку [f]. «*Scratch-proof ... Slick ... Sexy ... Sparkle!*» – слоган для реклами рожевого ноутбука «*Vaio*». Мабуть, створення рожевого ноутбука за стереотипами суспільства передбачає використання його жінкою, і саме тому в слогані були враховані і описані такі якості як стійкість до подряпин, гладкість, притягальний вигляд, і сяйво. Маркетологи наполягли на простий текст без комп'ютерних термінів, і його вдалося створити: нічого зайвого для жінки, тільки зовнішні якості і зручний для сприйняття слоган. Тут алітерація проявляється в повторах перших приголосних звуків [s]. «*The daily diary of the American dream*» – рекламний слоган, створений для *Wall Street Journal*, ясно пояснює мету журналу завдяки використанню алітерації. Повтор звуку [d]. «*The best four by four by far*». Реклама автомобіля *Land Rover*. Тут рекламується повний привід автомобіля, який, як відомо, характерний для позашляховиків. У свою чергу, для позашляховиків характерні поїздки на далекі відстані на відміну від легкових машин для їзди по місту. Комбінація «*four by four*» і «*by far*» дала хороший результат, представлений завдяки алітерації. Повтор звуків [b, f].

Про те, як фонетичні засоби виразності впливають на емоційне сприйняття реципієнтом тексту при перекладі іншою мовою, йдеться в наукових розвідках О. Павленко. Дослідниця, зокрема, наголошує, що «інтерпретаційна позиція та індивідуальний стиль перекладача визначаються саме історико-культурним контекстом перекладу, що окреслюється на всіх рівнях тексту від вербального зображення контамінованої мови персонажів, гри слів, інтонації й ритму оригіналу до досягнення повної гармонії його змісту й форми» [5, с.335]. Про різноманітність інтерпретацій і конотацій, які можуть супроводжувати текстові елементи, свідчать приклади власних назв у рекламних текстах, які зустрічаємо в художніх творах. З цього приводу О. Павленко наголошує про «факти зменшення рівня еквівалентності, важливим джерелом чого є імпліцитні відомості, вміщені у так званому вертикальному контексті» [6, с.92].

Явище асонансу – повторення подібних голосних звуків в довколишніх словах – можна побачити на наступних прикладах: «*When the shoes get lighter, the moves get tighter*» – реклама кросівок, що світяться; «*It beeps ... as it sweeps ... as it cleans!*» – реклама пілососа; «*Can't pay, won't pay, cheap fares must stay*» – реклама сайтів з продажу авіаквитків за низькою вартістю; «*iGo iGive iPlan iGet iMove iDo iLive*» – реклама смартфона *iPhone 4S*. Маркетологи використовують даний прийом для благозвучності слогана. Повтор голосних звуків створює внутрішній ритм, який створює задоволення від прочитання рекламного заголовка. У рекламній сфері популярність використання асонансу пов'язують з «прилипанням» слогана до мови, що міцно закріплюється в пам'яті клієнта.

Рима також знайшла своє поширене застосування в рекламних текстах. Цей фонетичний засіб представлений співзвуччям закінчень у суміжних та близько розташованих словах, які можуть бути на місці клаузул, або перебувати в середині віршового рядка. У множині може вживатися у значенні вірша. Використання рими – одна з кращих технік для привнесення оригінальності в слоган, завдяки чому текст краще відображає «особистість» бренду [1, 11]. Найчастіше маркетологи використовують риму разом з ім'ям компанії. Таким чином, назва бренду стає виділеною, яскраво вираженою і націленою на продукцію саме цієї корпорації. Наприклад, в рекламі віскі «*Haig*» був використаний наступний слоган: «*Do not be vague. Ask for Haig*», також в рекламі туристичного агентства «*Do not just book it, Thomas Cook it*» знайшло своє відображення ім'я творця бренду. Обидва слогани використовуються з середини минулого століття, що свідчить про досить вдале їх використання маркетологами [2].

У той же час, рима має бути функціональною: по-перше, римувати треба значущі слова, по-друге, рима має бути стилістично і семантично пов'язана із загальним змістом рекламного повідомлення: «*Hair feels fresher, stronger, for longer*» – реклама шампуню («*Stronger - longer*»); «*Quavers: The flavour of a Quaver is never known to waver*» – реклама картопляних чіпсів («*quaver-waver*»); «*The snack that smiles back!*» – реклама усміхнених рибок від *Goldfish* («*snack - back*»); «*Drive sober or get pulled over!*» – слоган для *National Highway Safety Administration* («*sober - over*»); «*One text or call could wreck it all. It's not worth your life, don't call or text while you drive*» – слоган для агітації до безпечного водіння («*Call - all*», «*while - drive*»); «*Jaguar: Grace, space, pace*» – слоган для автомобіля марки «*Ягуар*» («*.ace, ... ace, ... ace*»).

Однак не всі прийоми можуть використовуватися настільки ж часто. Застосування апокопа в рекламних текстах явище рідкісне, але також варте уваги. Воно характеризується випаданням звуків, як правило, кінцевого ненаголошеного голосного, тим самим скорочуючи слово: «*I'm lovin' it!*» – слоган Макдональдсу; «*Changin' ur life with Glamorous style!*» – реклама «глянцю»; «*This is the best way of thinkin' who u r*» – рекламний текст для підліткових курсів з профорієнтації в школах [3]. Особливість даного прийому полягає в тому, що випадання кінцевого приголосного «g» є ознакою швидкої розмовної мови і надає неофіційний, близький до простого споживача відтінок звучання.

Так само частим у вживанні прийомом є ономапоєа. Він полягає в тому, що в тексті будь-яка комбінація букв відтворює певний звук, що імітує аналогічні звуки людей, тварин або природних явищ. Цей прийом створює ефект реальності і допомагає оживити рекламний текст, охарактеризувати його і зробити більш зручним для запам'ятовування. Завдяки йому, асоціація з брендом і його призначенням значно спрощує «зберігання» рекламованого предмета у пам'яті суб'єкта [3]. «*Yahooooo*» – слоган для пошукової системи, вживання вигуку «*Яхуу!*» символізує радість людини, яка знайшла те, що шукала, саме тому творці корпорації вжили звуконаслідування, яке так підходить для шукачів. «*Klunk! Klick! Every trip*» – слоган для англійської компанії з виробництва ременів безпеки. Тут використана імітація звуку замикання ременя, що дозволяє рекламному слогану міцно «засісти» в пам'яті клієнтів; «*Pssshh! Bottle opener!*» – реклама для відкривача напоїв, яка виконана у вигляді звуку відкривання кришки – «*Pssshh!*». Звуконаслідувальний елемент говорить тут сам за себе: використовуючи «відкривачку», чути той самий «Пшшш!»; «*Busch beer - Get yourself a Buschhhhhhhhh!*» – рекламний слоган для пива «*Буш*», в якому він обігрується через наслідування звуку тільки що відкритого напою. Чоловік відкриває банку пива і насолоджується звучанням «*Бушшшшшшш*».

Таким чином, наявність у слоганах своєрідних «перегуків» робить рекламний текст більш художньо виразним і доступним для великої кількості людей, в наслідок чого на рекламу звертають увагу набагато більше людей, мовою повсякденного спілкування яких є не тільки англійська. Всі приклади демонструють використання

фонетичних видів мовної гри для залучення уваги потенційних покупців до різних властивостей продуктів. Слід зазначити, що прийоми фонетичної мовної гри зустрічаються в рекламі досить часто, є виразними і дозволяють окреслити і обіграти усі наявні якості і нюанси рекламованого товару.

#### Список використаних джерел

1. Безугла Т. А. Лексичні особливості англо- і німецькомовних рекламних текстів / Т.А. Безугла // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : тези доп. XVI наук. конф. з міжн. участю, 3 лютого 2017 р. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2017. – с. 11–13.
2. Билкова, С. В. Мовний вплив у рекламі / С.В. Билкова, А.С. Кочетова // Молодий вчений. - 2015. - №19. - с. 673 - 676.
3. Кобякова І. К. Лінгвостилістичні особливості рекламних слоганів // Перекладацькі інновації, м. Суми, 13–14 березня 2014 р. / редкол.: С. О. Швачко, І. К. Кобякова, О. О. Жулавська. – Суми : Сумський державний університет, 2014. – 172 с.
4. Мороз Л. В. Особливості перекладу англомовних письмових рекламних текстів / Л. В. Мороз, Н. В. Кушнір, Л. М. Мороз // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія : Філологічні науки. – 2013. – Кн. 3. – с. 141- 144
5. О.Павленко. Авторські концепції перекладацтва другої половини ХХ століття: компаративний аспект:[монографія] /О. Павленко.–К.: Логос.–2015.–444 с.
6. Павленко О. Г. Фактори зменшення рівня еквівалентності в художньому перекладі (на матеріалі прози Дж. Фаулза) / О. Г. Павленко // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2010. – Вип. 89 (1). – С. 91–94.
7. Myers, G. Words in Ads. – London: Hodder Arnold, 2013. – p. 227.

### Молодий мистецтвознавець

#### СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИЗМУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ (НА ПРИКЛАДІ МІЖКУЛЬТУРНИХ КОНТАКТІВ УКРАЇНИ ТА ТУРЕЧЧИНИ)

*Вітошко А.С., здобувач вищої освіти*

*Тюска В. Б., кандидат педагогічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Постановка проблеми. Туризм ставши невід'ємною частиною культури відкриває можливості для ефективних міжкультурних контактів, в результаті яких досягається порозуміння між людьми як представниками культури. Актуальність міжнародного туризму не викликає сумнівів, оскільки його правильна організація, особливо за державної підтримки, дає можливість використати значний його потенціал для вирішення проблем міжкультурних контактів, організації відпочинку та дозвілля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням тенденцій та перспектив розвитку туристичних потоків між Україною та Туреччиною займалися: О. Юрченко, О. Бордун, Т. Вітенько, О. Лів та інші.

Виклад основного матеріалу. Міжнародна сфера туризму – це сукупність, система, структура, яка містить у собі наступні ознаки: туристичні подорожі, туристський продукт, індустрія туризму, туристська інфраструктура. Всі вони в різних аспектах і конкретних формах визначають зміст туризму, характеризують його системно, атестують як соціокультурний інститут, відображають його загальну структуру [2].

Сучасний міжнародний туризм претендує на культурну універсальність, несучи в собі новий тип універсалізму постіндустріальної цивілізації. Досягнення вищезазначених цілей сприятиме збереженню і розвитку ресурсів туризму, а також розвитку культури з орієнтацією на збереження самобутності національної культури [7]. Тому, і культура, і туризм є ресурсами розвитку в їх діалектичному відношенні, де основне їх призначення – змінити на краще соціальний світ, посилюючи рекреаційну, культурологічну функції туризму.

Україна, будучи державою-сусідом Туреччини, є однією з країн Європи, яка має вигідне географічне розташування та володіє цілою низкою історичних, природних та етнічних ресурсів для формування різноманітних туристичних маршрутів, проте туризм потребує інтенсивного розвитку та інвестицій.

У зв'язку із декларуванням в положеннях Закону України «Про туризм» [5] пріоритетності туризму як одного з напрямів розвитку культури, досвід Туреччини у розвитку туристичної інфраструктури є корисним для нашої країни. Саме тому на сьогодні Україна та її південний сусід інтенсивно налагоджують міжнародну співпрацю як у сфері туризму, так і в інших сферах культурного життя. У Києві було відкрито та донині працює Центр турецької культури та мови, що, зі свого боку, засвідчувало присутність позитивних тенденцій щодо зміцнення та розвитку міжкультурних взаємовідносин між Україною та Туреччиною.

У турецьких туристів окремих інтерес викликають місця, пов'язані зі спільною українсько-османською історією, так званий «османський пояс» - від Одеси до Белгород-Дністровського, далі - Камінець-Подільський, Хотин, Тернопільщина, Львівщина. Також турецький турист активно цікавиться нашою культурою, популярним є відвідання наших театрів, класичних та сучасних музичних концертів. Все це дає синергію розвитку та затребуваність суспільства.

На території нашої держави загалом нараховується близько 130 тисяч пам'яток культурної спадщини, найбільш визначні їх комплекси об'єднані в 63 історико-культурні заповідники, 18 яких з них національного значення: Київський Софійський собор, Києво-Печерська лавра, ансамбль історичного Києва, Резиденція Митрополитів Буковини - все це включено у список об'єктів світової спадщини ЮНЕСКО [3].



Численні міжнародні фестивалі та конкурси, мистецькі заходи, які проводяться в Україні мають значний потенціал залучення іноземних туристів. Підвищення інтересу до України в галузі культури стало підписання угоди між урядом України і Європейською комісією, програми про участь України у програмі "Креативна Європа", однієї з найбільших програм Європейського Союзу у сфері культури і креативних індустрій [1].

В Україні функціонують такі туристично-рекреаційні кластери: «Оберіг», «Кам'янець-Подільський», «Кам'янецький дивокрай», «Подільська гільдія ремісників» у Хмельницькій області; «Дністровський каньйон», «Мальовнича Бережанщина» на Тернопільщині; «Південне туристичне кільце» (складається із 12 міст Одеської, Миколаївської, Херсонської областей); «Гоголівські місця Полтавщини», кластери сільського зеленого туризму Закарпатської, Одеської, Херсонської та інших областей. Своїм існуванням дані кластерні утворення доводять ефективність державного-приватного партнерства заради досягнення мети – сталого розвитку міжнародного туризму в Україні, якісного надання туристичних послуг [3].

Міжкультурні контакти між Україною і Туреччиною проходять і на культурному рівні, беручи участь у міжнародних форумах, фестивалях. До прикладу, у 2019 р. у турецькій Анталії відбувся фестиваль Kaleiçi ("Старе місто"), на якому було представлено півсотні міст з більше двох десятків країн світу. Україну представляють мерії Львова, Хмельницького, Дніпра, Болграда, Тернополя, Луцька, Миколаєва. Програма фестивалю - це концерти, різні мистецькі та культурні заходи, виставки, вуличні перфоманси, вистави. Фестиваль був проведений у старому місті Анталії, історія якого сягає своєї давнини, і мета - зберегти атмосферу, відчуття зв'язку із давниною. Старі міста - це безцінний історичний спадок.

Україна і Туреччина плідно співпрацюють у туристичній сфері як на рівні двосторонніх контактів, так і в рамках міжнародних організацій, зокрема, Організації чорноморського економічного співробітництва, Всесвітньої туристичної організації тощо. Важливим напрямом співробітництва між обома країнами в галузі туризму є постійний обмін інформацією щодо туристичних можливостей України і Турецької Республіки, участь зацікавлених підприємств двох країн у туристичних виставках, ярмарках, салонах і біржах, що проводяться на їх територіях, спільні інвестиційні проекти тощо. Активізується співпраця щодо започаткування освітніх проектів у сфері туризму та курортів, організації стажування студентів відповідного профілю у готелях Туреччини.

Турецька Республіка на сьогоднішній день є одним з найважливіших партнерів України в галузі туризму. Наша держава, в свою чергу, є для Туреччини одним із головних та перспективних туристичних ринків. Про це свідчить і динаміка співробітництва між Україною та Туреччиною у туристичній галузі, яке розвивається дуже активно. Зокрема, Україна у 2018 році посіла 7-ме місце у топ-10 серед країн за кількістю туристів до Туреччини - 1 млн. 387 тис. У 2019 році відбулося зростання ще на 20%. У той же час турецький туристичний потік в Україну за 2018 рік склав близько 279 тисяч і щороку зростає. Туреччина входить до десятки країн, громадяни яких найчастіше відвідують Україну (9-те місце) [4].

Збільшенню кількості туристів сприяла підписана в березні 2017 року двостороння угода про взаємні поїздки громадян за ID-картками, відповідно до якої громадяни України та Туреччини, які користуються паспортами у формі картки (ID), можуть перебувати без віз на території Туреччини та України відповідно строком до 90 днів протягом 180 днів.

Щотижня між Україною і Туреччиною здійснюється понад 180 рейсів. У червні 2019 року було започатковано регулярне сполучення між Києвом та Ізміром. Планується започаткування регулярних авіарейсів з Бурсою, Даламаном та Бодрумом, розглядається можливість морського поромного сполучення Самсун-Одеса та Трабзон-Одеса [6].

Висновки. Тенденція інтересу, формування діалогу присутня в міжнародному туризмі, що є характерною рисою міжкультурного партнерства, наповнення його культурною складовою, відчуття його переваг нашими народами, конкретно кожною людиною, відбувається зміцнення міжкультурних контактів. За своїм туристично-рекреаційним потенціалом Україна має всі можливості стати туристичною державою світового рівня. Розширення міжкультурних контактів відкриває нові шляхи для просування національного туристичного продукту на світовому ринку, залучення його до світового інформаційного простору та передового досвіду організації туристичної діяльності. Україна відкрита для міжнародного туристичного співробітництва, яке повною мірою віддзеркалює загальноєвропейські інтеграційні соціально-культурні процеси, враховує основні загальнонаціональні пріоритети. Виходячи з національних інтересів, міжнародний туризм України є багатовекторний; він реалізується на засадах взаємовигідної співпраці з конкретною країною або регіоном, враховує особливості певного туристичного ринку.

#### Список використаних джерел

1. Лієв О.С. Основні напрям державної політики Турецької республіки у сфері туризму. *Економіка*. 2014. № 38 (43). С. 18-24.
2. Мальська М.П. Міжнародний туризм і сфера послуг: підручник. Київ: Знання, 2014. 661 с.
3. Нематеріальна культурна спадщина [Електронний ресурс] - Режим доступу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Нематеріальна\\_культурна\\_спадщина](https://uk.wikipedia.org/wiki/Нематеріальна_культурна_спадщина)
4. Офіційний сайт Державної прикордонної служби України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://dpsu.gov.ua/>
5. Про туризм: Закон України від 15 вересня 1995 р. № 324/95-ВР // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/324/95-вр> (Дата звернення: 26.02.2018 р.).
6. Туристична стратегія розвитку Туреччини до 2023 року. Міністерство культури і туризму Туреччини. Офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kultur.gov.tr/genel/text/eng/TST2023.pdf>
7. Юрченко С. О., Юрченко О. С. Міжнародний туризм. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. 328 с.

## ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ЯК ФАКТОР ВИКОНАВСЬКОЇ НАДІЙНОСТІ ВИКОНАВЦІВ НА УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТАХ

*Димченко С.С. старший викладач*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Виховання інструментально-виконавської надійності у виконавців на ударних інструментах — вагома складова музичної педагогіки, що забезпечує безпомилкове й точне відтворення музичного тексту, як у звичних, так і в екстремальних умовах концертного виступу музиканта. Структурними компонентами надійності гри є саморегуляція (самооцінка, самоконтроль, самокорекція), перешкодостійкість (самонастроювання, емоційна стійкість) та професійна підготовленість [1, с.36].

У теорії та методиці навчання гри на ударних інструментах формування інструментально-виконавської надійності у студентів пов'язується з саморегуляцією, навичками раціонального застосування властивостей уваги, якісного оволодіння матеріалом, регулярністю виступів перед аудиторією, ступенем технічної майстерності, психологічного настрою, впевненості, прагнення передати художній зміст глядацькій аудиторії, реалізувати себе у виконавчому музичному мистецтві.

Емоційна стійкість визначається інтеграцією мотиваційних, вольових, інтелектуальних та емоційних якостей виконавця з урахуванням психофізичних властивостей його нервової системи.

Критеріями оцінки рівнів інструментально-виконавської надійності (високого, середнього, низького чи дуже низького) виступають такі показники результативності гри, що можуть здійснюватись під впливом ситуаційних умов на сцені, зокрема: рівня збудливості нервової системи, рівня складності музичного матеріалу, який виконується, впевненості володіння прийомами гри, осмислення музично-ігрових рухів тощо [3, с.89].

Процес формування виконавської надійності здійснюється завдяки становленню емоційної стійкості під час репетицій напередодні виступу, в момент виходу на сцену, безпосередньо на сцені, в аналізі результату виступу і включає в себе: визначення сили початково-вихідної мотивації та її корекцію до оптимальної міри з урахуванням індивідуальних особливостей виконавця, рівня його виконавської майстерності, порівняльну характеристику зміцнення емоційної стійкості в різних виступах — на початковій і кінцевій стадії психологічної підготовки.

Формування виконавської надійності під час репетиційної роботи в класі ударних інструментів здійснюється на основі: створення умов для використання поверхневих адаптаційних резервів; корекції міри збудливості методом довільної саморегуляції емоційної сфери безпосередньо в процесі відтворення музичного матеріалу; встановлення порогової величини збудливості зі збереженням психофізіологічної зручності гри; визначення провідних об'єктів уваги серед текстових та виконавських компонентів; запам'ятовування оптимальної психофізичної напруги, яка сприяє найрезультативнішій грі; активізації переживання емоційно-образного змісту творів, що виконуються; підготовки відповідних засобів протидії зовнішнім стресовим факторам і володіння навичками несприйняття їх негативного впливу; тривалості та інтенсивності розігрування.

Практикою доведено ефективність формування інструментально-виконавської надійності при дотриманні таких педагогічних умов:

- активізація у студентів прагнення якісного засвоєння текстових та виконавських компонентів на основі аналізу проміжних і кінцевих результатів готовності до гри на сцені й корекції сили початково-вихідної мотивації;
- орієнтації студентів на визначення оптимальної міри збудливості, що забезпечує максимальну результативність гри, як окремо взятих епізодів, так і цілого твору;
- поступового збільшення емоційного навантаження під час проведення репетицій;
- спонукання до збереження сценічних емоцій через позитивну самооцінку якості виконавської діяльності та спрямування думок на яскраве відображення суб'єктивно-забарвленого емоційно-образного змісту творів, що виконуються [4, с.176].

Послідовне збільшення частоти підготовчих виступів студентів нейтралізує негативний вплив факторів на емоційну стійкість виконання, його надійність і зменшує значимість ситуативних впливів. Повторення зовнішніх стресових факторів, розподілених в часі зі значними інтервалами, знижує ефективність формування концертної форми у фахівців. Поява стресів з незначними властивостями і в нових конфігураціях погіршує результативність гри майбутніх ударників [2, с.7].

Надмірна емоційна збудливість дезорганізовує процес музично-виконавської діяльності студента. Індивідуальний оптимум збудливості фахівців мобілізує фізіологічну сферу без зайвої напруги і забезпечує високий рівень надійності гри в емоційних умовах. Він не є статичним для одного й того ж самого виконавця і змінюється відповідно до сили мотивації, характеру емоцій та професійної готовності до виступу.

Існує певна залежність результативності при відтворенні текстових і виконавських компонентів музичного матеріалу на сцені, від рівня складності поставлених завдань перед виконавцем.

Надмірно ускладнені завдання при виконанні віртуозних творів і пасажів гальмують темп гри, оскільки дефіцит часу зменшує можливість для пошуку та активізації відповідних слідів у довготривалій пам'яті. Координація дії або її елементів, обмежена часовим лімітом, ускладнює злагоженість рухових дій моторної сфери виконавця на ударних інструментах під час концертних виступів. Отже, чим більшу кількість різноманітних елементів має дія, тим складнішим стає завдання [5, с.180].

### Список використаних джерел

1. Гайдамович Т. Диалоги с Н. Н. Шаховой Музыкальное исполнительство и педагогика. – М.: Музыка, 1991. – 288с.
2. Кизант Г. Техника игры на ударных инструментах. – К., 1986. – 195 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
4. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Дис... д-ра психол. наук: 19.00. 03. – Казань, 1989. – 425 с.
5. Юник Д. Г. Збудливість як засіб регуляції емоційної стійкості музикантів-інструменталістів // Теоретичні та практичні питання культурології: Зб. наук. статей. – Вип. 3. – Запоріжжя: ЗДУ, 2000. – 202 с.

## ПРОБЛЕМИ У ФУНКЦІОНУВАННІ МУЗЕЙІВ РІВНЕНЩИНИ У ХХІ СТ. ТА ШЛЯХИ ЇХ УСУНЕННЯ

*Кравчук Я., здобувач вищої освіти*

*Виткалов С.В., доктор культурології, професор кафедри культурології та музеєзнавства*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Музей, як соціокультурний інститут, нерозривно пов'язаний з життям суспільства і його культурою, відтак сам є частиною культури свого часу, створений для міжкультурної взаємодії й інформаційного обміну між поколіннями, етносами, віковими, професійними та іншими субкультурами. Реалізуючи, у ХХІ ст. функцію діалогу культур, музей, допомагає відчутти величину і різноманітність духовного багатства, створеного нашими праотцями упродовж тисячоліть, тим самим спрямовує кожного відвідувача на розкриття власного творчого потенціалу.

Практична діяльність усіх без винятку установ сфери культури, у тому числі й музейних установ краю не є «безхмарною», адже її супроводжують ряд проблем що породжені як суб'єктивними так і об'єктивними чинниками.

Проблеми та перспективи діяльності музейних установ стали предметом наукових розвідок М. Белікової [1], О. Булиги [2], С. Гресь-Євреїнова [1], С. Руденко [3], Е. Піскової та ін. вітчизняних дослідників.

Як правило, проблеми та шляхи розвитку, музейники обговорюють на наукових конференціях або семінарах, на зустрічах у форматах «круглого столу». Беручи за основу інформацію, озвучену керівниками музеїв країни у цілому, обласного та й районних державних музейних установ зокрема, маємо можливість визначити ряд проблемних питань, що заважають успішному розвитку музейних установ в умовах ринку, а саме:

- недостатнє фінансування, адже основні фінансові надходження – це надходження із обласного чи районного бюджетів (в залежності від підпорядкування установи);
- повільне впровадження у діяльність музеїв мультимедійних технологій;
- низький рівень професійної освіти (підготовки) працівників районних музеїв;
- недостатність оснащення музеїв комп'ютеризованими системами зберігання і вивчення колекцій, створення електронних баз даних, переведення музейної облікової документації в електронний вигляд і забезпечення цілісної системи безпеки;
- низький рівень оплати праці музейних працівників;
- не високий рівень соціального статусу професії – працівника музейної установи;
- різновекторні проблеми, що супроводжують процес збереження об'єктів культурної спадщини, пам'яток культури та предметів музейного фонду [2];
- застаріла матеріально-технічна база практично усіх музейних установ краю;
- відсутність гнучкості чинного законодавства у питаннях державних закупівель для забезпечення потреб музейної установи;
- застарілий рівень музейного проектування (організація виставкових залів);
- низький рівень використання маркетингового інструментарію у практичній діяльності музейних установ;
- низький рівень інтеграції більшості музеїв краю із туристичною індустрією;
- відсутність, у переважній більшості музеїв краю повноцінної Інтернет-сторінки (сайту);
- відсутність у переліку платних послуг музею послуги з надання консультацій (наукового консультування);
- відсутність вичерпного інформаційного контенту про діяльність музейної установи на наявних інформаційних ресурсах (сайтах) музеїв. Приміром, відсутні наукові праці співробітників музею, а є лише їх бібліографічний опис; також відсутні річні плани та звіти діяльності установи; також не оприлюднені результати проведеного оцифрування музейних фондів тощо.

Таким чином, пріоритетними завданнями у сфері розвитку музейної справи краю, у середньостроковій перспективі можуть бути:

- збільшення (розширення) доступу до культурних цінностей, у тому числі шляхом інформатизації галузі;
- покращення матеріально-технічної та ресурсної бази державних музеїв як центрів збереження унікальних зразків вітчизняної та світової культури;
- активізація просвітницької, науково-дослідної та освітньої діяльності;
- вдосконалення постійно діючих експозицій; збільшення виставкових проєктів, у тому числі поза межами музейної установи;
- реалізація пересувних виставкових проєктів по населених пунктах області;
- розвиток співпраці музеїв з творчими індустріями;
- інтеграція музеїв у систему культурно-пізнавального туризму;
- підвищення інформатизації музейної установи з метою створення оцифрованого каталогу музейних фондів;
- впровадження політики ефективного маркетингу та менеджменту тощо.

Отже, музейні заклади, у процесі діяльності, від початку створення й до сьогодні зіштовхуються із різноманітними проблемами. У ХХІ ст. ці проблеми є різновекторними і стосуються кадрового, фінансового забезпечення та інформаційно-комунікаційної діяльності. Усі проблемні питання музейники постійно обговорюють на наукових конференціях, семінарах та зустрічах у форматі «круглий стіл». Результатом такої роботи є виокремлення нових шляхів й напрямів розвитку музею із урахуванням викликів сьогодення. Так, сьогодні адміністраціями музейних установ краю сформовано кілька «нових шляхів» спрямованих на вирішення проблемних питань у розвитку установи. Мова йде про комунікаційний, ресурсний, партнерський, управлінський, освітній напрями та шлях внутрішньої взаємодії. Усі зазначені напрями взаємопов'язані й відображають динаміку розвитку Рівненських музеїв у ХХІ ст.

### Список використаних джерел

1. Белікова М. В., Гресь-Євреїнова С. В. Музейний менеджмент в Україні та світі: проблеми та перспективи. *Економіка. Управління. Інновації*. 2013. № 2.
2. Булига О. Рівненський обласний краєзнавчий музей – продовжувач справи започаткованої Федором Штейнгелем. *Наукові записки Рівненського обласного краєзнавчого музею*. Вип. XIV., 2016. С. 5-8.

3. Руденко С. Б. Музей в Україні: актуальний стан і перспективи інституційного розвитку (на основі досвіду церкви). *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2018. № 1. С. 92-96.

### ГЕНЕЗА ХОРОВОЇ ОСВІТИ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ В АСПЕКТІ ЇЇ СТИЛЬОВОЇ ЕВОЛЮЦІЇ КІНЦЯ ХІХ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

*Кунь В. П., здобувач вищої освіти*

*Якимчук С. Н., доцент кафедри хорового диригування  
Інститут мистецтв РДГУ*

Для розвитку диригентсько-хорової освіти в Україні велике значення завжди мали наукові дослідження проблем диригентського мистецтва, особливо таких, як розкриття специфічних рис диригентського мистецтва в його взаємозв'язку з функціонуванням художнього колективу як соціального організму, простеження еволюції диригентського мистецтва та виникнення його сучасних форм. При цьому, еволюція національної диригентсько-хорової освіти пов'язана із становленням національної композиторської школи. Варто зазначити, що диригування – одна з наймолодших музично-виконавських спеціальностей. Як самостійний вид виконавської діяльності вона сформувалася остаточно лише наприкінці ХІХ ст. Вивчаючи праці науковців В. Витвицького, О. Залеського, Б. Кудрика, З. Лиська, Ф. Шешко, Л. Кияновської, С. Павлишин, Я. Якубяка, спробуємо охарактеризувати диригентську музичну освіту Західної України кінця ХІХ першої половини ХХ століття.

Диригентсько-хорова освіта в Україні завжди була носієм загальнолюдських традицій у духовному всесвіті українців. Таке ставлення до неї пов'язано з ментальністю нації, що має глибинні народнопісенні та церковно-хорові традиції. Для західних регіонів України хорова музика стала засобом національного самоствердження, збереження рідної культури в умовах іноземної експансії. Незважаючи на складні політичні умови, хорове мистецтво західного регіону постійно зміцнювалося й розвивалося від аматорства до професійності.

Активна професіоналізація хорової освіти в Західній Україні починається від заснування перемишльської школи, яка мала велике значення не тільки в розвитку українського хорового виконавства, а й композиторської творчості [4].

Перші галицькі композитори відіграли велику роль у становленні хорового мистецтва, зокрема, через діяльність співочих музичних товариств. У своїй творчості вони піднесли хоровий жанр на високий мистецький та освітній рівень, зробили його домінуючим в українській музиці. Зокрема, це М. Вербицький, І. Лаврівський, В. Матюк, А. Вахнянин, І. Воробкевич, О. Нижанківський, Д. Січинський, Г. Топольницький, П. Бажанський, Я. Лопатинський, Й. Кишакевич, Я. Ярославенко, М. Колесса, що належать до різного мистецького покоління, проте в своїй творчості вони є дуже близькими один до одного і звертаються до схожих художніх і стильових ідеалів.

Хори й оркестри музичних товариств взаємодіяли з німецькими та польськими оркестрами й хорами, що сприяло взаємопроникненню музичних культур та підвищенню професіоналізму українських виконавців. Таким чином, у кінці ХІХ на початку ХХ ст. існувало більше ста українських самодіяльних хорів достатньо високого рівня, які виникали здебільшого за ініціативи музичних товариств. При товариствах існували школи професійної підготовки співаків та хормейстерів, що стали підвалиною для створення професійної хорової освіти. Важливу роль у професіоналізації українського хорового виконавства відіграло виокремлення диригентської професійної освіти як фахового напрямку [2]. Професіоналізм у хоровому виконавстві має немало ознак, що визначаються специфікою цього виду мистецтва. Згідно з С. Бондар, «професіоналізм – висока майстерність, глибоке оволодіння професією, якісне, професійне виконання. Критеріями професійної співацької та диригентської підготовки визначимо наявність:

- а) спеціальної музичної освіти з розгалуженою системою знань;
- б) нотографічної фіксації музичного тексту;
- в) систематичності та послідовності в передачі знань, умінь і навичок за допомогою навчальних закладів, хорових колективів з можливістю втілення в практичний навчальний процес;
- г) постійної виконавської (концертної) практики;
- д) тяжіння до художньої компетенції [1, с. 104].

Значним досягненням у справі професіоналізації диригентсько-хорового мистецтва Галичини було видання хорових репертуарних збірників під редакцією М. Колесси та З. Лиська

Приєднання Західної України в 1939 році до Радянського Союзу зумовило реформи як у виконавстві, так і в системі музичної освіти. Консерваторія польського (галицького) музичного товариства, Консерваторія імені К. Шимановського, Вищий музичний інститут імені М. Лисенка та Музикологічний інститут (відділ музикології) Львівського університету об'єднано в єдиний навчальний заклад – Львівська державна консерваторія ім. М. Лисенка.

Вагому роль у розвитку музичної України другої половини ХХ століття відіграла Львівська диригентська школа. Серед переліку відомих родин диригентів – Вахнянинів, Купчинських, Туркевичів, Кінальських, Нижанківських, Солтисів та Колессів першої половини ХХ ст. випускникам європейських мистецьких закладів значне місце відводимо фундатору Львівської диригентської школи Миколі Філаретовичу Колессі. Диригентська школа М. Колесси отримала теоретичне обґрунтування в низці науково-методичних праць визначного музиканта. Ще в 1938 році у збірнику «Диригентський порадишник» він публікує наукову працю «Диригування», яка є однією із перших спроб осмислення цієї сфери музичного мистецтва в українському музикознавстві. Ідеї педагога найбільш повно розкриваються у його науковій праці «Основи техніки диригування» (1960 рік, друге доповнене видання □ 1973 рік). Винятковою глибиною вирізняється осмислення автором сутності диригування як виконавського мистецтва, специфічні риси якого обумовлені колективним характером музичних дій та особливостями функціонування художнього колективу як соціального організму [3, с. 106].

Спираючись на інтерпретацію поняття мистецької школи, як головної константи мистецького життя, хоровою школою можна вважати рівень оволодіння засобами хорової діяльності, що забезпечують професійну

досконалість і спадковість світоглядних музично-естетичних і технологічних ознак певних суб'єктів хорового мистецтва.

Список використаних джерел

Бондар Є. Генезис професійного хорового виконавства: від витоків до XVIII століття. Композиторська творчість і музичне виконавство. / Є. Бондар. – К.: Науковий вісник МНАУ ім. П. І. Чайковського, Вип. 107, – 2013, – с. 104–115.

Кияновська Л. Стильова еволюція Галицької музичної культури XIX-XX ст. / Л. Кияновська. – Тернопіль, 2000. – 238 с.

Колос М. Культура виконавської інтерпретації як змістовна домінанта компетентісного підходу у функціонуванні львівської диригентської школи. / М. Колос, А. Мартинюк. – К.: Теоретична і дидактична філологія. Серія «Педагогіка», Вип. 24, 2017 – С. 102-111

Фільц Б. Музичне життя Перемишля в контексті культурно-мистецького розвитку Галичини кінця XIX і перших чотирьох десятиріч XX ст. // Перемишль і Перемиська земля протягом віків. Зб. наук. праць та матеріалів Міжн. наук. конференції під редакцією С. Заброварного. – Перемишль; Львів, 1997

Черепанин М. Музична культура Галичини (друга половина XIX – перша половина XX століття): монографія / М. Черепанин. – К.: Вид-во «Вежа», 1997. – 326 с.

## ARTYSTYCZNY OBRAZ JAK CENTRALNY KOMPONENT SOCJALNEJ REKLAMY

*Michajlik F.W., magictrant, Vazhnik K.D., studentka*

*Białoruski Państwowy Uniwersytet Ekonomiczny*

*Doradca naukowy – Naumov D.I., profesor nadzwyczajny, kierownik Katedry Socjologii Ekonomicznej*

We współczesnym społeczeństwie szczególną rolę gra socjalna reklama, która jest efektywnym środkiem socjalizacji indywidualnego, i stale odtwarza się środkami masowej komunikacji. W szerokim sensie socjalna reklama jest socjalną technologią, skierowaną na regulację socjalnego obszaru i socjalnych stosunków, w celu oświecenia ludności aktualnych społecznych problemów, ich profilaktykę i decyzję. Poza tym, ona sprzyja kształtowaniu nowych socjalnych wartości i socjalnie aprobują się zachowań modeli, zabezpieczając doprowadzenie «strategii rozwoju państwa, głównych socjalnych wartości do wszystkich warstw społeczeństwa» [1, s. 114]. W wąskim sensie socjalna reklama musi rozpatrywać się jak specjalistyczny rodzaj fachowej komunikatywnej działalności, cel której polega na transmisji masowego audytorium reklamowego zawiadomienia po aktualnych problemach społeczeństwa (problemy fizycznego zdrowia, materialnej, duchowej, moralnej i socjalnej pomyślności człowieka).

W idealnym planie socjalna reklama jest skierowana na kształtowanie się czy przekształcenia typów socjalnego zachowania, skierowanych na przyciąganie uwagi ludzi do aktualnych socjalnych problemów i stymulację społeczeństwa do dróg i metod ich rozwiązania. Właśnie dlatego w socjologii duża uwaga używa się charakterystyce współdziałania między reklamą i socjalnym życiem ludzi, które zrealizuje się w kontekście socjalnych instytucji, organizacji, socjalnych stosunków i grupowego zachowania.

Na ogół, treść współczesnej socjalnej reklamy krótko można opisać w ten sposób:

- socjalna reklama sprzyja aktualizacji, szacunki czy uprzedzenia ostrych problemów współczesnego społeczeństwa;
- socjalna reklama proponuje drogi, metody i środki uregulowania aktualnych socjalnych problemów;
- socjalna reklama sprzyja kształtowaniu normalnej socjalnej identyczności (płciową, cywilną, polityczną i tak dalej), adaptować się indywidualnemu do przemian w społeczno-kulturowym obszarze;

– socjalna reklama występuje środkiem realizacji państwowej socjalnej i informacyjnej polityki.

W treściwym aspekcie i strukturalnym planie trzeba uważać za właściwości socjalnej reklamy:

- obecność modelu rozwoju, który ucieleśnia społecznie znaczący cel dla indywidualnego, grupy, organizacji czy ludzkości;

- użycie w trakcie opracowania socjalnych reklamowych projektów naukowych wiedzy i strukturują procedur;

- ewidencja w trakcie opracowania socjalnych reklamowych projektów narodowo-kulturalnych niuansów reklamowego zawiadomienia i specyfiki obwodu socjalnej działalności, dla której takie projekty się przeznaczają.

Problematiczna sytuacja, co reprezentuje się w socjalnej reklamie, wyznacza w każdym konkretnym wypadku jej obiekt. W jakości obiektu socjalnej reklamy mogą występować:

- procesy rozwoju społeczeństwa i socjalnych instytucji (przemiany w socjalnym zakresie społeczeństwa, gospodarce, edukacji, rodzinie, socjalnych grupach i tak dalej);

- problemy odzyskania równych praw i socjalnych gwarancji (prawa kobiet, letnich ludzi, profilaktyka rodzinnego gwałtu, tolerancyjny stosunek do inwalidów, rozwój systemu ubezpieczalni);

- problemy bioetyki i ekologii (na przykład, zabrudzenie wodnego i powietrznego basenów, przemiany klimatu i tak dalej);

- problemy zachowania cech etnokulturowych społeczeństwa i kształtowania nowych ustawień;

- problemy aktywizacji kompleksu moralnych przeżyć człowieka, opartych na jego rozumieniu (odczuciu) swojej odpowiedzialności przed społeczeństwem za wyniki własnej działalności;

- bezpieczeństwo życia mieszkańców miasta (ekologia miasta, profilaktyka przestępczości, transportowo-drogowe problemy, rozwój miejskiej infrastruktury, problemu bezdomnych i uciekinierów, walka z śmieciem i tak dalej).

W ramach przedmiotu socjalnej reklamy rozpatruje się konkretna problematiczna sytuacja, która ma pewną socjalną znaczość i transmituje się do docelowego audytorium : społeczeństwa na ogół, fachowych wspólnot, poszczególnych socjalnych grup i indywidualnych. Faktyczno przedstawiona w socjalnej reklamie informacja transmituje zestawy społecznie znaczących charakterystyk, które stwarzają obraz idealnego indywidualnego, wspólnoty czy instytucji.

Jednak po to, żeby za pomocą socjalnej reklamy efektywnie reprezentować referencyjne modele indywidualistycznych i grupowych współdziałań, należy wbudować reklamowe projekty do odpowiedniego kulturalnego

środowiska. W tym wypadku chodzi o etnokulturowych tradycjach społeczeństwa, jego historycznych i kulturalnych zdobyczach, narodowej mentalności, artefaktach materialnej kultury, właściwościach powszedniego życia ludzi i czasu wolnego. To jest skomplikowanym teoretycznym i praktycznym problemem, przecież socjalne reklamowe projekty zawsze adresują pewnej socjalnej grupie, która ma swoją historyczną specyfikę.

Należy wskazać, że efektywność socjalnej reklamy w znacznej mierze zależy od kompetencji i profesjonalizmu reklamodawcy. Po swojej specyfice wymogu przy stworzeniu socjalnej reklamy powinny być bardziej szorstkie, aniżeli przy opracowaniu komercyjnej reklamy, ponieważ nieprawidłowa interpretacja reklamowego zawiadomienia albo nieprawidłowa metoda rozpowszechnienia, może doprowadzić jak do minimalnego efektu, tak i do negatywnych albo katastroficznych skutków dla społeczeństwa. Pośrednią ocenę efektywności socjalnej reklamy można przeprowadzać, sprawdzając jej na odpowiedniość wymogom, które są oznaczone teoretykami i praktykami reklamowej działalności. Dosyć przejrzystą oceną efektywności socjalnej reklamy może być jeżeli widać drastyczne przesunięcie socjalnego zjawiska, na które skierowywała się reklamowa działalność, do lepszej strony, i przy czym nie zauważono inne to, co sprzyja temu zjawisku czynnika. Jednak najczęściej socjalna reklama ciasno przeplata się z innymi czynnikami, co wywiera wpływ na jakiegokolwiek zjawisko. W takim wypadku optymalną decyzją będzie przeprowadzenie przesłuchania ludności o tym, który wpływ na ich ma pewna reklamowa kampania, co pozwoli wyznaczyć efektywność transmisji reklamowego produktu.

Jednak stworzenie artystycznego obrazu dla konkretnego reklamowego produktu jest nie tyle techniczną, ile twórczym problemem. Dla ujawnienia całej trudności związku wzajemnego artystycznego obrazu i produktu socjalnej reklamy należy zatrzymać się na konkretnej praktyce stworzenia reklamowej produkcji socjalnego ukierunkowania, przeznaczonego dla białoruskiej studenterii. Tak, główną formą socjalnej reklamy, najbardziej rozpowszechnionej w dowolnym białoruskim uniwersytecie, jest socjalny plakat □ obraz z tekstem z problemu, na charakterystykę czy decyzja której ona jest skierowana. W pierwszej kolejności, podobną reklamową produkcję charakteryzuje użycie obrazów młodzieży, które zabezpieczają symboliczną transmisję głównego pojęciowego i funkcjonalnego obciążenia w tej formie drukarskiej socjalnej reklamy. Jest ciekawy ten moment, że zazwyczaj na takich plakatach młodzi ludzie są przedstawione w grupie jednolatków, a nie indywidualistyczny. W szacunkowym aspekcie te socjalne plakaty można rozpatrywać jak wzorce pozytywnej interpretacji obrazu młodzieży. Na nich młodzi ludzie przedstawiają się maksymalnie optymistycznie, jak żywy przykład socjalnego sukcesu. Oni są szczęśliwi, na ich twarzach jest obecny szeroki i otwarty uśmiech. Stylistyka kodów ciała jest zrozumiała i mówi o wewnętrznej wolności człowieka (szeroko rozsunięty się ręce, piersi naprzód, jasny, wyraźny i celowy pogląd). Uzupełnia ten obraz odzież, która albo podkreśla twórczą i socjalną wolność (koszulka i dżinsy), albo odbija socjalną i fachową pomyślność człowieka (srogi rzeczowy kostium). Odzież jest dokonana przeważnie w światłej barwnej gammie (odcienie białego koloru, we wschodniosłowiańskiej kulturalnej tradycji tego, co wywołuje pozytywne asocjacje). Taka symboliczna otwartość, lekkość, plastyczność demonstrują pełną wolność młodego człowieka, przedstawionego na plakacie, co podtrzymuje się nasyconym jaskrawym kontrastem tła. W jakości tła wykorzystane albo pejzaże ze słoneczną jasną pogodą (na horyzoncie współczesne miasto, albo szerokie pole, jak symbole współczesności i tradycji w białoruskich realiach). Z punktu widzenia psychologii postrzegania takie tło stwarza emocjonalnie odporny, komfortowy i ciepły humor.

Więc, w socjalnej reklamie dla młodzieży akademickiej główne oparcie jest zrobione na transmisji takich wartości, jak zdrowie, obcowanie, sport, czas wolny, komunikacja. Przy czym artystyczny obraz młodzieży w socjalnych reklamowych projektach niesie bezwzględne pozytywne pojęciowe i funkcjonalne obciążenie, co wywołuje u konsumentów reklamowej produkcji pozytywne asocjacje i podwyższa efektywność socjalnej reklamy.

#### Spis wykorzystanych źródeł:

1. Savitskaya, J.P. Socjalna reklama w państwowym zarządzie // J.P. Savitskaya / Zwiastun Czelabińska państwowego uniwersytetu. Filozofia. Socjologia. Kulturologia. 2014. № 24. S. 114-118.
2. Belova, N.I. Koncepcja socjalnego konstruowania rzeczywistości w stosowaniu do badania zdrowego obrazu życia / N.I. Belova // Zwiastun Rosyjskiego państwowego humanitarnego uniwersytetu. 2009. № 2. C. 291-296.

## ІННОВАЦІЙНІ КУЛЬТУРНІ ФОРМИ РОБОТИ РАДЕХІВСЬКОЇ ЦЕНТРАЛЬНОЇ РАЙОННОЇ БІБЛІОТЕКИ

*Наумова С. В., здобувач вищої освіти*

*Тюска В. Б. кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

У статті висвітлено проблему зростання культурологічної ролі бібліотек та їхнього впливу на сучасне життя населення. Розкрито методи взаємодії бібліотеки та відвідувача, пошук інноваційних форм роботи Радехівської центральної районної бібліотеки та впровадження комунікативних технологій у бібліотечну діяльність.

**Ключові слова:** Радехівська центральна бібліотека, бібліотечна діяльність, інноваційні форми.

**Постановка проблеми.** Культурне середовище регіону є найважливішою умовою його розвитку. Сучасні бібліотеки мають розвивати культурне середовище регіону у взаємодії з іншими соціокультурними установами в інтересах усіх його мешканців, забезпечуючи інформаційно-ресурсну та соціокультурну інфраструктуру. Роль бібліотеки як впливового закладу культури складно переоцінити. Саме бібліотека стає нині багатоаспектним чинником культурного розвитку як окремої особистості, так і місцевої громади.

Це помітно і на прикладі діяльності Радехівської центральної районної бібліотеки (ЦРБ), яка активно задіяна у різнопрофільній культурній діяльності, зокрема бібліотечній мережі, яка сьогодні є культурною сферою, здатною швидко реагувати на виклики сьогодення. Аналіз основних напрямків діяльності, принципів організації роботи Радехівської ЦРБ та систематизація досвіду роботи бібліотеки дає змогу окреслити їх внесок у культурне середовище Радехівської ОТГ, знайти нові форми й підходи їх вирішення. Це все і обумовлює актуальність теми.

**Огляд останніх досліджень та публікацій.** Питання організації культурної діяльності бібліотек, її основні елементи висвітлено у працях Є. Амеліної [1], М. Талалаєвської М. [12]. Сучасні інноваційні форми культурної діяльності бібліотеки розглядають С. Ковальчук [4], О. Матвійчук [7,8]. Бібліотеку, як осередок культури, територію

спілкування місцевих громад, центр міжкультурної комунікації, реабілітації людей похилого віку та інвалідів розглядає О. Мартюшова [6].

Важливими для з'ясування сутності й структури комунікаційного простору регіону, визначення в ньому провідного місця бібліотек є праця О. Мар'їної [5]. Тему партнерства бібліотек та громадських організацій, проектної діяльності активно обговорюють бібліотекарі-практики О. Геращенко [3], В. Пашкова [9].

В ході дослідження використовувався контент сайту Радеківської центральної районної бібліотеки (ЦРБ) [10]. **Мета статті** – дослідити інноваційні культурні форми Радеківської ЦРБ.

**Основний виклад матеріалу.** На часі ключовим акцентом стоїть питання розвитку закладів культури, зокрема, районних та сільських бібліотек за умов об'єднання територіальних громад. З цього приводу варто звернути увагу на діяльність Радеківської об'єднаної територіальної громади (ОТГ), яка була створена 23 грудня 2018 року (Постановою ЦВК) та об'єднує 10 рад [11].

Децентралізація збільшила роль регіональної культури у житті громади. Центром громади є місто Радеків Львівської області. Радеківська ЦРБ є одним із культурних центрів району. Слід наголосити, що діяльність галузі культури Радеківської ОТГ в 2019 році та на початку 2020 року була спрямована на забезпечення на території району збереження і розвитку культурного надбання, як ресурсу теперішніх і майбутніх поколінь, впровадження творчих проєктів, естетичне виховання дітей та молоді, відродження та популяризація традиційної народної культури. Робота галузі проводилась в рамках довготривалої програми «Культура по - новому» [10].

Дослідимо діяльність Радеківської ЦРБ, яка є хорошим прикладом культурного обслуговування громади. Відповідаючи на виклики сучасності, працівники бібліотеки на чолі з директором Колядою Н.В. розуміють, що потрібно міняти застарілі форми роботи, щоб зацікавити читача. Такий стан справ змусив колектив до пошуку нетрадиційних форм роботи, до співпраці з громадськими організаціями, державними установами, участю у програмах, використанні можливостей різних благодійних організацій і товариств.

Набули розповсюдження інноваційні форми книжкових виставок: виставка-панорама, виставка-рекомендація, виставка-хобі, виставка-ім'я: «Книжкове побачення наосліп», «Зупинись, це цікаво», «Кілька рядків до філіжанки кави» [4]. В усталені форми роботи колектив Радеківської ЦРБ додає свій авторський проєкт з вираженою концепцією, направлений на конкретну цільову аудиторію. У виставку додається компонент, що підсилює її емоційне сприйняття: декор, конструкційний, музичний чи художній аксесуар. Так до прикладу, можна назвати виставку-інсталяцію «Вишиванка об'єднує», на якій були представлені книги про українську народну вишивку різних регіонів України, місцевий український традиційний одяг, українські обереги, а також зразки узорів українських вишиванок, які є у фонді бібліотеки. Виставку доповнили ляльки-мотанки, зроблені власноруч працівником бібліотеки Юлією Берник, а також книги, які допоможуть опанувати зовсім нескладні способи їх виготовлення. Оригінальне оформлення виставки привернуло увагу та зацікавило перехожих – як дітей, так і дорослих. На продовження заходу бібліотекарі та читачі взяли участь у флеш-мобі «Вишиванка – наш генетичний код» біля книжкової виставки-інсталяції перед бібліотекою.

До нетрадиційних форм демонстрації інформаційних ресурсів бібліотекарі використовують і книжково-музейні кутки (представлення книги поєднується з певним реквізитом), арт-вікна, інсталяції, тобто у виставці можна використовувати будь-які поверхні та декоративні елементи [7]. Поєднуючи традиційні та нетрадиційні методи оформлення виставки в Радеківській ЦРБ перетворюють звичайну стелажну книжково-ілюстративну виставку на арт-об'єкт.

Досить цікаво проходять ярмарки – захід, присвячений народним звичаям, святам з іграми, забавами, піснями; супроводжується виставкою-продажем демонстрованої продукції [4]. Разом із Народним домом бібліотекарі проводять театралізовані свята, українські вечорниці, посиденьки та ін. Долучаючись до їх проведення, бібліотека створює у своїх стінах атмосферу тієї давньої України, чистого і нічим не засміченого побуту.

Бібліотека допомагає вивчити та осмислити історію свого краю. Так у лютому 2019 року цікаво пройшла краєзнавча година "Радеків: з близького і далекого". На захід прийшли учні 8 класу Радеківської школи №2 з класним керівником Н.Тимчак, щоб почути відомі і невідомі сторінки історії міста з уст радеківчанина, безмежно закоханого в своє місто, громадського активіста, художника - графіка, краєзнавця З.Твердохліба. Крім цікавої і насиченої фактами розповіді Зеновій Іванович представив присутнім виставку своїх чудових світлин про місто, його природу. Присутні також ознайомилися із викладкою краєзнавчих матеріалів про Радеків, яку організували працівники бібліотеки, адже бібліотекарі самі беруть участь у пошуковій краєзнавчій роботі [10].

У співпраці з місцевими громадами реалізуються ініціативи щодо створення краєзнавчих, народознавчих куточків, літературних музеїв при книгозбірні. Організовано літературно-мистецький куточок "Недоспівана пісня Ігоря Білозіра", відомого українського композитора, народного артиста України, який народився у містечку Радеків, пішов із життя залишивши неповторні перлини пісень.

Назрілою проблемою є збільшення інформаційного потенціалу бібліотеки шляхом створення банків даних з питань краєзнавства. Ефективності, системності краєзнавчої роботи сприяють цільові краєзнавчі міні-програми та проєкти у співпраці бібліотек Львівщини. Наприклад, проєкт бібліотекарів м. Стрий «Трембіта запрошує в Карпати» не лише залучає до активного вивчення краю, але й передбачає спілкування читачів бібліотеки з ровесниками з інших регіонів України та обміну краєзнавчою інформацією. Краєзнавчі проєкти бібліотекарів міст Буська та Золочева пропонують інноваційні форми роботи з краєзнавчою книгою: слайд-розповідь, радіо-прем'єра, краєзнавчий аукціон, етнографічні нариси, фольк-майдан, фітоботанічні екскурсії, екодіалоги [10].

Як засвідчив аналіз, Радеківська ЦРБ активно співпрацює із владою, волонтерськими рухами, громадськими організаціями для проведення заходів з підтримки учасників бойових дій на Донбасі і їхніх сімей; сприяють налагодженню ефективних механізмів комунікації вимушених переселенців з місцевими органами влади для ефективної соціальної адаптації.

Бібліотекарі накопичили великий досвід проведення науково-інформаційних, культурно-масових заходів з висвітлення важливих історичних подій, популяризації національно-патріотичної тематики, спеціальних

інформаційних ресурсів для допомоги військовим. З цього напрямку бібліотекарі проводять: цикли бесід, тематичні полиці, огляд періодичних видань, зустрічі з ветеранами Другої світової війни, воїнами АТО, волонтерами, благодійні акції, культурологічні віртуальні подорожі до місць історичної слави України. Висвітлення таких заходів на сайті бібліотеки у вигляді фото та відеорепортажів, електронних презентацій книжково-ілюстративних виставок утворює особливий зріз національного інформаційного простору, який транслює позицію держави, громадянського суспільства, окремого громадянина стосовно історичних подій в Україні.

Отже, діяльність Радеківської ЦРБ створює комунікаційний простір для виникнення та реалізації нових ідей у сфері розвитку культури регіону.

**Висновки.** Радеківська ЦРБ – невід’ємна частина громади, яка стає центром своїх спільнот, тісно співпрацює із громадськими організаціями. Це свідчить, про те, що публічна бібліотека допомагає людям реалізовувати свої можливості, підвищити рівень власного життя. Нові сучасні культурно-мистецькі форми роботи Радеківської ЦРБ, які започатковані у діяльності, їх професійна інформаційно-пошукова робота сприяє збереженню та популяризації пісенного мистецтва, фольклору, традицій регіону, стимулюванню інтересу громади до культурно-мистецьких надбань свого краю, естетичному вихованню користувачів на кращих зразках національних культуротворчих здобутках. Найпопулярнішими серед користувачів бібліотеки засобами репрезентації культурно-мистецького надбання регіону, окрім інтернет-ресурсів, є такі масові заходи: літературно-музичні вечори, літературно-мистецькі вітальні, презентації нових книг та експозицій витворів мистецтва, театралізовані читання, конкурси, мистецькі акції та вернісажі, майстер-класи, творчі зустрічі з відомими особистостями краю.

Культурна діяльність бібліотек Радеківщини проходить з використання нових креативних форм діяльності, гуртує навколо себе громаду, адже культурна сфера Радеківської ОТГ є пріоритетним напрямком у розвитку регіону.

#### Список використаних джерел

1. Амеліна Є. Інноваційні послуги сучасних українських бібліотек. *Бібл. планета*. 2012. №1. С. 14 – 19.
2. Беляева Н. Традиції та інновації в виставковій роботі. *Бібл. форум України*. 2016. №4. С. 20–22.
3. Гарашенко О. Партнерство бібліотек та громадських організацій заради інтересів місцевої громади. *Бібл. форум України*. 2017. № 4. С. 36–39.
4. Ковальчук С. Сучасні форми роботи в бібліотеках. *Бібл. планета*. 2014. №2. С. 24-26.
5. Мар’їна О. Ю. Інформаційно-комунікаційна взаємодія як фактор розвитку регіональних бібліотечних систем : автореф. дис. ... канд. наук з соц. комунікацій : 27.00.03; Харків. держ. акад. культури. Харків, 2011. 20 с.
6. Мартюшова О. Інформаційно-ресурсний центр для людей із обмеженнями в життєдіяльності в публічній бібліотеці громади. *Бібл. планета*, 2018. №2. С. 24–26. \
7. Матвійчук О. Є. *Бібліотека як соціокультурний інститут : освітньо-виховна місія*. Вісник Національного авіаційного університету. Сер. : Філософія. Культурологія. 2010. № 2. С. 155–160.
8. Матвійчук О. Є. Соціокультурна діяльність бібліотек: термінологічний аспект. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/19668284.pdf> (дата звернення 29.03.2020).
9. Пашкова В. Роль бібліотек у розвитку громадянського суспільства. *Бібл. форум України*. 2018, № 1. С. 4–16.
10. Радеківська ЦРБ : веб-сайт [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://radehiv-rcbs.blogspot.com/> – Назва з екрану.
11. Радеківська ОТГ: веб-сайт [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://radekhiv-miskrada.gov.ua/> – Назва з екрану.
12. Талалаєвська М. Інтеграція публічних бібліотек: співпраця, взаємодія (з досвіду бібліотек різних країн). *Бібліотечна планета*. 2014. № 2. С. 27-31.

### ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У МУЗЕЯХ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

*Федун Ю. А., здобувач вищої освіти*

**Гюска В. Б., кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет**

У статті висвітлено проблему впровадження інноваційних технологій у музеях та їхнього впливу на сучасну музейну діяльність. Проаналізовано інноваційні програми зарубіжних музеїв, які сприяють взаємодії музею та відвідувача, розкрито нові форми показу музейних експозицій.

Ключові слова: музеї музейна діяльність, інновації.

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 проаналізувати інноваційні технології у зарубіжних музеях та перспективи розвитку музейної галузі на найближчі роки.

Виклад основних матеріалів дослідження. У сучасній теорії та практиці музейної справи доволі часто доводиться чути такий термін, як “інновація”. Це поняття охоплює доволі широкий контекст: використання мультимедійних технологій та аудіовізуальних засобів у експозиції музею; створення віртуальних музеїв та виставок у всесвітній мережі й офіційних інтернет-сторінок музею, тощо.

Поняття музейних “інновацій” можемо розглядати як в широкому, так і у вузькому контексті. У широкому розумінні музейні інновації становлять докорінне переосмислення традиційних музейних практик, місця та ролі музеїв у суспільстві та культурі, що сприяє подальшій еволюції музею як особливого історично-культурного



феномену, дає йому змогу належно відповідати на виклики сучасності й залишатися актуальним насамперед для відвідувача. Поняття “інновацій” у їх вузькому значенні можна звести до використання інтернет-ресурсів, аудіовізуальних, мультимедійних засобів у експозиційній та фондовій роботі музею.

Музеї повинні частіше звертатися до новітніх методів комунікації та сучасних форм роботи з населенням [1, с. 21]. Наприклад, у 2015 році багато музеїв запустили нову технологію Beacon. Ви завантажете додаток для смартфона, який за допомогою bluetooth-технології визначає точне місце розташування відвідувача в музеї або галереї – аж до декількох кроків. Додаток отримує інформацію про те, де ви знаходитесь і, як цифровий екскурсовод, відправляє вам корисну інформацію про автора і його роботи, враховуючи аудіо-, відеоматеріали, статті та огляди. За допомогою Beacon можна поширювати фотографії, через СМС або електронну пошту, опубліковувати в Фейсбукі або Твіттері.

Крім того, так само, як і карти Google, Beacon – технологія, яка допомагає орієнтуватися у великих галереях [2]. Загалом цифрові технології в експозиційному просторі музею використовують у двох взаємопов’язаних аспектах: у вигляді технічної апаратури та як експонати й музейні предмети. У першому випадку інноваційний потенціал технічної апаратури слугує для розкриття сценарію експозиції, а цифрове обладнання виконує допоміжну роль (цифрові етикетки, інформаційні кіоски, звукові ефекти та ін.). У другому випадку цифровому обладнанню або цифровому предмету відводиться центральна роль [3, с. 14–15].

У цьому контексті мультимедіа в музеї стають самостійним об’єктом мистецтва. Спеціально створені аудіо-, відео- і мультимедійні програми, технічні можливості яких дають змогу відчутти себе в “іншій” реальності, набувають ваги перед відвідувачами поруч із традиційними музейними експонатами. Оскільки музей сьогодні – це простір для творчості та експериментів, який вимагає втілення найсмисливіших дизайнерських проєктів та ідей, реалізувати які допомагають інноваційні можливості ексклюзивного мультимедійного устаткування [4, с. 106–108].

Інновації в науково-фондовій музейній роботі – це насамперед оцифрування музейних предметів та створення відповідного програмного забезпечення (стандартів) для обліку музейних фондів. Найвідомішими сьогодні музейними стандартами є, зокрема, CDWA. Вона описує інформаційні ресурси баз даних із образотворчого мистецтва, пропонує концептуальний підхід опису та доступу до творів мистецтва й зображень. Пропонує термінологію, яка допомагає поєднати інформацію з різних систем і зробити її доступнішою.

Заслуговує на увагу також Стандарт музейної документації Об’єднаного Королівства. Цей стандарт для музейної документації та управління колекціями заснований на 21 процедурі, типових для музею, і понятті “одиниця інформації” – даних, необхідних для реалізації кожної процедури. LIDO (Полегшений стандарт інформації для опису об’єктів). Виробник: Міжнародний комітет музейної документації CIDOC. Сила LIDO полягає в його здатності підтримувати повний спектр описової інформації про музейні об’єкти. Його можна використати для всіх видів об’єктів, наприклад, мистецтво, архітектура, історія культури, історія техніки, природнича історія [5].

Одним із визначальних напрямів музейної діяльності є передовсім ефективна стратегія залучення відвідувача до музею. Відтак музей повинен бути актуальним, цікавим, відомим, створювати належні умови для проведення вільного часу в контексті сучасних тенденцій дозвілля.

Практичним втіленням нової стратегії залучення відвідувачів до музею з використанням інноваційного потенціалу сучасних мультимедійних технологій стала партнерська взаємодія Британського музею із потужною міжнародною корпорацією Samsung, яка розпочалася у 2008 році. Результатом співпраці стало відкриття Цифрового пізнавального центру (DigitalDiscoveryCentre), за допомогою якого дітей знайомлять з творами мистецтва та історією їхнього створення. Щорічно приблизно 10 тисяч дітей та молодих людей вивчають колекцію Британського музею і організовані музеєм виставки за допомогою новітніх технологій, розроблених компанією Samsung [6, с. 146–147].

Висновки. Отже, використання інноваційних технологій відкриває перед музеєзнавцями нові перспективи. Працівники музеїв можуть отримати доступ до великого обсягу інформації для створення експозицій, створення спільних проєктів, поповнення колекцій. Глобальність всесвітньої мережі дозволяє музеям розширити свою аудиторію і вийти за межі фізичної зони обслуговування, створити нові типи програм за безпосередньої участі відвідувачів.

#### Список використаних джерел

1. Квебцкая декларация: основные принципы новой музеологии. Museum. 1985. № 148. С. 21.
2. Новые технологии, которые заставят “миллениалов” ходить в музеи // MART. Технологии и маркетинг для музеев [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mart-museum.ru/mart\\_articles/new\\_technology\\_involving\\_visitors/](http://mart-museum.ru/mart_articles/new_technology_involving_visitors/)
3. Смирнова Т. А. Цифровые технологии в экспозиционном пространстве музея: современные тенденции и перспективы. Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2012. № 4/1 (22/1) С. 14–18.
4. Баруткина Л. П. Мультимедиа в современной музейной экспозиции. Вестник СПбГУКИ. 2014. С. 106–108.
5. Оцифровка: ландшафт стандартов для европейских музеев, архивов, библиотек [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.minervaplus.ru/publish/standards\\_landscape.pdf](http://www.minervaplus.ru/publish/standards_landscape.pdf)
6. Музычук В. Ю., Хаунина Е. А. Механизмы поддержки музеев в условиях экономического кризиса (на примере крупнейших музеев Европы и России). Журнал Новой экономической ассоциации. 2019. № 1 (25). С. 132–161.

## ЗМІСТ

Молодий педагог	
Belyatskaya N. A, Potapova M. R, Naumov D.I., Proper use of information and communication technologies in the learning process.....	2
Абрамович О.О., Шевчук Т.Є ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	3
Багнюк М. В., Баліка Л. М., ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	5
Барбарук Ю. С., Петренко О. Б., ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Я. Ф. ЧЕПІГИ.....	7
Белінська І. Л., Савчук Н. С., РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ.....	8
Білецька Б.Б., Горопаха Г. М., ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ШЛЯХОМ ЗАЛУЧЕННЯ ДО ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	10
Бляшук Н. Й., Черній В. А. ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У ВИХОВАННІ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН.....	11
Бодашко А.Г. Сингаївський Д.В. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ 5-7-Х КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ ГУРТКОВИХ ЗАНЯТЬ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДІВ ВИРІШЕННЯ КОНСТРУКТОРСЬКИХ ЗАДАЧ.....	13
Бондарець М, Петренко О. Б., Г.Я. ТРОШИН ПРО ВИХОВАННЯ «НОРМАЛЬНИХ» І «НЕНОРМАЛЬНИХ» ДІТЕЙ.....	15
Борсук О.Ю., Дичківська І.М., Роль дошкільного закладу та сім'ї у вихованні інтересу до людини у дітей.....	16
Братко І, Шевчук К. С., ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....	18
Булка І.В., Галатюк Ю. М. ВИВЧЕННЯ ЗАКОНІВ ПОСТІЙНОГО ЕЛЕКТРИЧНОГО СТРУМУ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	19
Буцало Д, Чередняк Ю. М, ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ.....	21
Ваколук А.М., ВПЛИВ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	23
Варнік Н.С, Грипич С.Н, ВИХОВАННЯ ГУМАННОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	24
Венгловська І.А., Гурський В.А. ПОГЛЯДИ СОФІЇ РУСОВОЇ НА ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	26
Виноградська В, Шевчук К. С., РОЛЬ НАРОДНОЇ КАЗКИ У ВИХОВАННІ ЧЕСНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	28
Власюк Ю.П., Шутяк В.Г., ПРО ЗМІСТ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	30
Вознюк К, Баліка Л. М., ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДІСНЕННЯ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	31
Воробйова В, Федорова Н. В., ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ.....	33
Гайдай О., Руденко Н.М., ВИХОВАННЯ ВЗАЄМОДОПОМОГИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СПІЛЬНОЇ ПРАЦІ.....	34
Гетьман І.А., Горопаха Г. М., ОРГАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ З ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	36
Гіляничук В.В., Шадюк О, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	38
Глодовська І.В., Маліновська Н.В., ДИДАКТИЧНА КАРТИНА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	40
Гнатюк О., Степанова О.І. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ.....	41
Годун К.О, Курач М.С. ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕХНІК ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА.....	43
Голубнюк Г. Р., Янцур Л. А., ВИВЧЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІНТЕРЕСУ ДО РІЗНИХ ВИДІВ ВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА.....	44
Голубнюк К. Р., Янцур Л. А., ДО ПИТАННЯ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА МАТЕРІАЛІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	46
Гордійчук А.С, Руденко Н. М, РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ З РАС ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ.....	48
Гордійчук А.С , Руденко Н. М. , ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ГРИ.....	50
Горобець М, Чередняк Ю. М, ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ...	52
Грицай К. Я., Степанова О. І., МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СТАНУ СЛОВОТВОРЧОЇ РОБОТИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ШКОЛИ.....	54

Гуранець Н, Генсіцька-Антонюк Н, Типові помилки абітурієнтів при розв'язуванні деяких видів рівнянь і нерівностей під час проходження ЗНО з математики.....	56
Гурський І.В., Сингаївський Д.В., РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ 10-11-Х КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» НА ОСНОВІ ТРАДИЦІЙ РІДНОГО КРАЮ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	57
Гуцал Ю.С., Гурський В.А., ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО.....	59
Грушовець К.М., Шадюк О, СЮЖЕТНО- РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	61
Давидюк І, Степанова О.І.ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	63
Данилюк І, Стельмашук Ж.Г.ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВСТВА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	65
Данчук О.І., Павлюк Т.О., КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ.....	66
Дембицька Я, Петренко О. Б., ЦІННОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....	68
Демидюк Н, Джемдзера К, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ЇХ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ.....	70
Дениско Я. О., Юрчук О. І., ВИХОВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГОР СПОРТИВНОГО ХАРАКТЕРУ .....	72
Денищук А, Павелків О. М. ,РОЛЬ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ЯПОНІЇ.....	73
Дехтярук О.В, Гурський В.А, ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМ ЛОГОРИТМІКИ.....	75
Дмитрук І. Л., Степанова О. І., ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ .....	76
Дуценко О. С., ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	78
Жабчик А. М., Галатюк Ю. М.,УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ З МЕХАНІКИ.....	79
Жилінська Я. С., Гамрецька Г. С., ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	81
Жучик О. В., Грицай Н.Б., ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ 6 КЛАСУ В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З БІОЛОГІЇ.....	82
Загоруйко Л.М, Шадюк О.І, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ Я-ОБРАЗУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	83
Заїка А.С.,Сяська І.О., ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	84
Захарчук І.В, Шадюк О. І.,МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СПАДЩИНИ.....	85
Іваницька Л.Б., Дичківська І.М., Особливості формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.....	86
Іванків І.С., Косарева О.І., ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ТЕЛЕВІЗІЙНОЇ РЕКЛАМИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	87
Ільчук Д. П., Юрчук О. І., ФОРМУВАННЯ БЕЗКОНФЛІКТНИХ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ У ВИХОВАНЦІВ ЗДО.....	88
Кашенко А.О., Григоренко К.В., САМОСТІЙНА РОБОТА КУРСАНТІВ ТА СТУДЕНТІВ ЯК ПРОГРЕСИВНА ФОРМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ.....	89
Кашин О.І., Островий В.М., ЗАСТОСУВАННЯ ТВОРЧО-РОЗВИВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ШКІЛЬНИХ КУРСАХ ІСТОРІЇ.....	90
Кирилюк В. О., Павлюк Т. О., ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ТА РОЗВИТКУ МОВЛЕННИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ.....	92
Кісільчук В. Ю.,Шадюк О. І.,ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ.....	93
Кишан А.,Чередняк Ю. М.,ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ДИТЯЧІЙ ПЕРІОДИЦІ.....	94
Кобець Ю.В., Дичківська І.М., Психолого-педагогічна характеристика спілкування дітей дошкільного віку.....	96
Ковалик К. О., Павлюк Т. О., ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСЛАЛІЄЮ.....	97
Ковальчук К.В.,Сілкова Е.О., РОЛЬ ВИХОВАТЕЛЯ У ГЕНДЕРНІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	95
Ковальчук М. В., Косарева О. І., ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ МІЖЕТНІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	100
Кодлюк Я.П., Шишак А.М. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ РОБОТИ З ПІДРУЧНИКОМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ТЕХНОЛОГІЯ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ.....	102
Козюбчик Д. В., Симонович Н.В.МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНІЦІАТИВНОСТІ ТА ПІДПРИЄМЛИВОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	104
Кокора М, Генсіцька-Антонюк Н. О., КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ТРИКУТНИКІВ У 9	

КЛАСІ.....	106
Колошва А, ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У ДІТЕЙ З ДИЗАРТРИЄЮ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ.....	107
Кондратюк М. М.ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ДОКУМЕНТНЕ ФОНДОЗНАВСТВО» В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ.....	108
<i>Конончук К.М., Джеджеєра К.В.</i> , ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	109
<i>Корнійчук О. І, Глінчук Ю.О.</i> , Синдром сухого ока у користувачів комп'ютерів.....	110
Коробенюк К, <i>Козлюк О.А.</i> , ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРАШКИ ЯК ЗАСОБУ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	111
Коробка А. В., Генсіцька-Антонюк Н. О., ЕКОЛОГІЧНА ГРАМОТНІСТЬ ТА ЗДОРОВЕ ЖИТТЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 11 КЛАСІ.....	113
Кравчук М.В., Руденко В.М., МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	114
Кравчук У. А., Созонюк О. С., ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	115
<i>Королик І, Колупаєва Т. Є.</i> ПОЧАТКОВА ОСВІТА ПОЛЬЩІ В ХХІ СТОЛІТТІ: СПЕЦИФІКА ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	116
Крупко О.В., Сілкова Е.О., ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ СПАДЩИНИ В СУХОМЛИНСЬКОГО У ВИХОВАННІ ШАНОБЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	118
Крючкова І. Ю., Малінілвська Н. В., АКТУАЛІЗАЦІЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ СПАДЩИНИ К. Д. УШИНЬСЬКОГО У СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	119
<i>Кубова В.В., Глінчук Ю.О.</i> , Професійні захворювання вчителів.....	120
Кулакевич Л. М., Павлова Н.С,ВИКОРИСТАННЯ ДОДАТКУ GOOGLE CALENDAR В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	121
<i>Курадовець О,Петренко О. Б.</i> , ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФІНЛЯНДІЇ.....	123
Куцмус В. О., Гринькова Н. М.ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ .....	125
Лагодюк П.С., Тимошук О.С., КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ОСНОВ ЕЛЕКТРОБЕЗПЕКИ МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ ДЕРЕВООБРОБНОЇ ГАЛУЗІ.....	127
Левчук А., Грицай Н. Б., ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ ТА В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ.....	128
<i>Левчук А.І., Павелків О.М.</i> , МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ОЛІМПІАДНИХ ЗАДАЧ В 6 - 7 КЛАСАХ.....	129
Лещук Л.Я., Федорова Н. В., ОСОБЛИВОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	131
Лисюк А.В., Ваколюк А.М., ПОЛІПШЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ТА СПОРТИВНО-МАСОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	132
Ліферчук Я.М., Ваколюк А.М., ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	134
<i>Лішук В.Баліка Л.М.</i> , СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	136
Лопачук Т.А., Козлюк О.А., МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ЛЮБОВІ ДО БАТЬКІВЩИНИ.....	138
Лотоцька І. Б., Янцур Л. А., ВИВЧЕННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ.....	139
Лук'яневич Ю., Тимошук О.С., СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ ЕЛЕКТРОЗВАРЮВАЛЬНИКІВ З ОСНОВ ВИРОБНИЧОЇ БЕЗПЕКИ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	141
Лук'янчук Г. А.,Пелех Ю.В., ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	142
<i>Ляда Т., Петренко О.Б.</i> ,ІДЕЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІУ ПСИХОЛОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО.....	143
Ляшук Т.Г., Шинкарчук Н.В., ТЕНДЕНЦІЇ STEAM-ОСВІТИ.....	144
Мажула Н, Стельмашук Ж.Г,ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	145
Мазур М.В., Дичківська І.М., Роль дидактичних Монтессорі-матеріалів у формуванні сенсорно-пізнавальної компетенції дітей старшого дошкільного віку.....	146
Максимчук Н.В., Галатюк Ю.М., ІНІЦІОВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ТВОРЧОЇ ФІЗИЧНОЇ ЗАДАЧІ.....	147
Малахова О.В., Глінчук Ю.О., ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ПЛАКАТУ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ «ОХОРОНИ ПРАЦІ» ДЛЯ МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ.....	148
Маманович В.,Козлюк О.А. ,ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЯК ОДИН ІЗ ПРОВІДНИХ НАПРЯМКІВ РОБОТИ ЗДО.....	149
Мамчур Н.Ф, Горобаха Г. М., ,ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	151

Мельник Т. С., Гамрецька Г. С., СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ПОВСЯКДЕННОСТІ.....	153
Мельничук Ю. М., Джеджер К. В., ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	154
Микитюк Н.А., Коваль В.В., ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	156
Михальчич І.І., Генсіцька-Антонюк Н.О., ОБЕРНЕНІ ТРИГОНОМЕТРИЧНІ ФУНКЦІЇ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ.....	158
Моргун О. В., Джава Н. А. ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ.....	160
Мороз О., Колупасва Т. С. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	161
Назаркова Т., Постоловський Р.М., РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА УРОКІВ ІСТОРІЇ.....	163
Нездюр А.В., Маліновська Н.В., РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МОДЕЛЮВАННЯ.....	165
Немкович О.П., Гринькова Н. М., ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	167
Нижник Т. А., Пелех Ю. В., ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ЕТИЧНОЇ БЕСІДИ ЯК МЕТОДУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	169
Нисинець Н.А., Сяська Н.А., ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В 5-6 КЛАСАХ.....	171
Ничипорчук Н. А., Козлюк О. А., ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА РОДИНИ У ПІДГОТОВЦІ ДИТИНИ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	172
Огороднік О.А., Косарева О.І., ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ.....	173
Оксенюк Н. В., Ніколайчук Г. І., ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ III РІВНЯ.....	174
Оскалюк З.Ф., Мислінчук В.О., КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ З ФІЗИКИ, ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ.....	175
Остапчук О., Козлюк О.А., ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА БАТЬКІВ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	177
Островчук М., Черній В. А., ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	179
Павлушенко Д. М. Пустовіт Г. П. ПОЗАКЛАСНА ВИХОВНА РОБОТА ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	181
Павлюк Н.І. Черній В. А. ТИПОЛОГІЯ ТА ФУНКЦІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	182
Парфенюк І., Колупасва Т. С., ДОСВІД СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА МОЖЛИВІСТЬ ЙОГО ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ.....	184
Петренко І.Ф. Павелків Р. В., ПЕДАГОГІЧНО-ЕРГОНОМІЧНІ УМОВИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРУ КЛАСНОЇ КІМНАТИ В СТРУКТУРІ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	186
Петрушко Ю. О., Вербець В. В., ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ У СИСТЕМІ ОСВІТИ ВОЛИНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.....	188
Пилипчук М.В., Козлюк О.А. РОЗВИТОК РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	188
Пилипчук М.В. Баліка Л. М., ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ.....	190
Плисюк О.Р., Галатюк Ю. М. ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	192
Прищепа Р.Б., Дичківська І.М., Ознайомлення дітей дошкільного віку з різними етносами.....	194
Ратанчук Ю.М., Сілкова Е.О., ОСНОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	196
Рибачик К.В., Косарева О.І. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	198
Рибачик К.В. Шевців З.М. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	199
Савсюк О. В., Бісовецька Л. А., РОЛЬ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	200
Савчук М.А., Глінчук Ю.О., ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ.....	201
Савчук М.А., Дичківська І.М., ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ.....	202
Русін А.А., Бісовецька Л.А., СИНОНІМИ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	203
Свередюк А.С., Шадюк О.І., Особливості формування світогляду дошкільника з порушенням мовленнєвого розвитку в умовах інклюзивної групи.....	204

Сементух А., Колупаєва Т. Є. ІСТОРІЯ УСПІХУ ОСВІТИ В ФІНЛЯНДІЇ: ТРАДИЦІЇ ТА ДОСВІД.....	205
Сідельник Б. В., Руденко В. М., ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДОБРОТИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТВОРЧОЇ ГРИ.....	207
Скляничук А. П., Сілкова Е.О., ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УЯВЛЕНЬ ПРО ОБ'ЄКТИ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ.....	208
Собчук Д. В., Горопаха Н. М., ХУДОЖНЄ СЛОВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ.....	209
Солодка С.М., Черній В. А. ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	211
Солтис А. С, Глінчук Ю. О., НАВЧАННЯ УЧНІВ ДІЯМ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ ВІЙСЬКОВОГО ХАРАКТЕРУ МЕТОДОМ ДІЛОВОЇ ГРИ.....	212
Солтис А. С, Генсіцька-Антонюк Н. О., ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗАСОБОМ GEOGEBRA ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ "ГЕОМЕТРИЧНІ ПЕРЕТВОРЕННЯ".....	213
Сорока Н.В., Маліновська Н.В., РОЗВИТОК ПОЯСНЮВАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	216
Стельмах І.А, Гринькова Н.М., ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНОЇ ГРИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	216
Степанюк О.О, Чередняк Ю.М. ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА.....	218
Стратюк О.П., Стельмашук Ж.Г., КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	220
Стрибулевич Д.П., Павелків О.М., МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПОКАЗНИКОВИХ ТА ЛОГАРИФМІЧНИХ РІВНЯНЬ І НЕРІВНОС.....	221
Сусь А.Є.,Грицай Н.Б., ФОРМУВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗНАНЬ ПРО БІОТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ БІЛОГІЇ ТА В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС.....	222
Терещук А.І., Сяська І.О., ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	224
Ткачук О.М., Гринькова Н.М., РОЛЬ РЕКЛАМНИХ РОЛІКІВ СОЦІАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ У ВИХОВАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	225
Ткачук І, Колупаєва Т. Є. , ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО.....	227
Томілович Л.Ю., Черній В. А. РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (1991-2001 РР.).....	229
Федас В.О., Гринькова Н.М., МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ.....	231
Форсюк О. С., Горопаха Н. М., ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ОЗНАЙОМЛЕННІЗ ВСЕСВІТОМ.....	233
Хільчук В.В., Косарева О.І. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	235
Хімич М.М., Руденко В. М., ДО ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	236
Ходоровська І. В., Павлюк Т. О., ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТФІЛЬМІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛІЧИЛЬНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	237
Чаплик Г.А., Дичківська І.М., Природа і розвиток творчої уяви у дошкільному дитинстві.....	238
Чех Д. В., Сілкова Е.О., ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИХ.....	240
Чумак О.С., Дичківська І.М., Дитяче експериментування як особлива форма пошукової діяльності та дослідницької поведінки дошкільників.....	242
Чурилович М. М., Оксенюк О. В., МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ.....	244
Швайко Н. О. Приймак О. П., Використання дидактичних ігор на уроках математики в 1-2 класах.....	246
Шворак А.В., Шадюк О.І., РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБОМ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР.....	247
Шеремета Н. В., Федорова Н. В., ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ЗАЇКАННЯ.....	248
Шимко К. М., Маліновська Н.В., ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ.....	249
Штиба Т.М., Пустовіт Г. П., ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ. ....)	250
Шулак Л.В., Дичківська І.М., Формування елементарних математичних уявлень дітей в контексті сучасних парадигм дошкільної освіти.....	252
Шурин О.І., ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВУЗІВ.....	254
Щирук М. М., Джава Н. А., Ігрові уроки як засіб мотивації навчання німецької мови в молодших школярів.....	255
Юсенко Н.І., Павлюк Т. О., ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	257
Юсюк Я. В., Найда Р.Г., ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ В. СУХОМЛІНСЬКОГО В ПРАКТИКУ РОБОТИ	

ЗДО.....	258
Яковчук П.В., Ваколюк А.М., ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	260
Яконюк А. О., Баліка Л. М., ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	261
Якубишина М. В., Шадюк О.І, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБОМ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР.....	263
Япс А.В., Глінчук Ю.О., ПРОБЛЕМА БУЛІНГУ В ШКОЛІ.....	264
Ярмолчук І. А., Козлюк О. А., ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	265

#### Молодий психолог

Professional activity of an educational psychologist in a higher educational institution Belyatskaya N. A, Potapova M. R., Scientific supervisor: Naumov D.I., candidate of sociological sciences, docent, head of the department of economic sociology.....	267
Білецька О. Д, Корчакова Н.В., ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА МІЖСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ У ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ.....	268
Корчак А. В., Демчук О. О., ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ НА ПСИХОСОМАТИКУ ЮНАКІВ.....	270
Молоченко І. А, Кравченко О.О РОЛЬ «ТРЕТЬОГО СЕКТОРУ» У НАДАННІ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ЛЮДЯМ З ІНВАЛІДНІСТЮ.....	271
Постельжук Я. В., Кириленко О. М ПРЕВЕНТИВНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЇ ЗДОРОВ'Я СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ.....	272
Тобольська А. І., Камінська О. В ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З ОДНОЛІТКАМИ У НАВЧАЛЬНІЙ ГРУПІ.....	274
Черняков С.О, Наумов Д. ДІЯЛЬНІСТЬ БІЛОРУСЬКИХ ФУТБОЛЬНИХ ФАНАТІВ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	275
Шевня Я., Камінська О.В РОЛЬ АРТ-ТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЇ НИЗЬКОЇ САМООЦІНКИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	276

#### Молодий природодослідник

Blyalova G.G., Kan A.N., Yun R.V., Efimenko S.A., Efimenko S. A.SILVERANDCOPPERCONTENTS MONITORING IN GEOLOGICAL SAMPLES OF OPEN PIT MINES AND QUARRIES OF "KAZAKHMYSCORPORATION" LLC.....	278
Козак Ю. О., Присяжнюк І. М., Присяжнюк О. В. МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСІВ ОЧИЩЕННЯ СТИЧНИХ ВОД НА КАРКАСНО ЗАСИПНИХ ФІЛЬТРАХ.....	280
Кубова В. В., Демчик С. П. ДЕЯКІ МЕТОДИ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛІЗУ.....	281
Матвійчук О. В., Шевчук Т. М. ФРАКТАЛЬНА ТОПОЛОГІЯ НАПОВНЕНИХ ЛІНІЙНИХ ПОЛІМЕРІВ.....	281
Рашевська А. М., Терентьєва Ю. Г. МОДЕЛЮВАННЯ ФОРМАЦІЇ ЕКСПЛЕКСНОЇ СТРУКТУРИ КОФЕРМЕНТІВ NAD(H) ТА NADP(H) ЗА ДОПОМОГОЮ КВАНТОВО-ХІМІЧНИХ РОЗРАХУНКІВ.....	285
Рибак Г. М., Присяжнюк І. М., Квартенко О. М. МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ СИНГУЛЯРНО ЗБУРЕНИХ ПРОЦЕСІВ ЗНЕЗАЛІЗНЕННЯ ПІДЗЕМНИХ ВОД.....	287
Романюк Х. О., Шевчук Т. М. ПРОЦЕСИ ПЕРЕНЕСЕННЯ ЕНЕРГІЇ В СТРУКТУРНО-НЕОДНОРІДНИХ НАПОВНЕНИХ ЛІНІЙНИХ ПОЛІМЕРАХ.....	288
Світальська В.М., Колупаєв Б.С. ВПЛИВ ФОНОВОЇ СКЛАДОВОЇ ВНУТРІШНЬОГО ТЕРТЯ НА ДИФУЗІЙНІ ПРОЦЕСИ В ПВХ, НАПОВНЕНОМУ НАНОДИСПЕРСНИМ МЕТАЛОМ.....	290
Фукс О. Ю., Толочик І. Л. ВИДОВИЙ СКЛАД РОДИНИ Nymphaeaceae У МЕЖАХ РІВНЕНСЬКОГО РАЙОНУ.....	291
Чертков А.М., Колупаєв Б.С. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ РЕЛАКСАЦІЙНИМИ І ТЕРМІЧНИМИ ВЛАСТИВОСТЯМИ ГЕТЕРОГЕННИХ СИСТЕМ, ОТРИМАНИХ НА ОСНОВІ ГНУЧКОЛАНЦЮГОВИХ ПОЛІМЕРІВ.....	293
Шевчук А. В., Бордюк М. А. СТРУКТУРА ПОЛІМЕРНИХ АУКСЕТИКІВ У ПЕРКОЛЯЦІЙНО-ФРАКТАЛЬНІЙ МОДЕЛІ.....	294
Япс А. В., Крайчук О. В. МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	296

#### Молодий IT-спеціаліст

Луцок О. П. ПОТЕНЦІАЛ СИНТЕЗУ ВІРТУАЛІЗАЦІЇ ТА КРИПТОГРАФІЇ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ КІБЕРБЕЗПЕКИ ПІДПРИЄМСТВА.....	296
Олесь А. І., Глінчук Ю. О. НАСЛІДКИ ТРИВАЛОГО ПЕРЕБУВАННЯ ЗА КОМП'ЮТЕРОМ.....	297
Тарасов С. А., Горбач Т. В. РОЗРОБКА ЕКСПЕРТНОЇ СИСТЕМИ ДЛЯ БАНКІВСЬКИХ РІШЕНЬ ПО КРЕДИТУ.....	298
Чорнокрилюк С. С., Глінчук Ю. О. ВПЛИВ МОНІТОРУ НА ЗДОРОВ'Я КОРИСТУВАЧА КОМП'ЮТЕРА.....	298

*Швець Д. В., Карабут Н. О., Крапивний Н. С., Азарян А. А.* РОЗРОБКА МАТЕМАТИЧНОЇ МОДЕЛІ ВЗАЄМОЇ ГАММА-ВИПРОМІНЮВАННЯ З ЗАЛІЗОРУДНОЮ СИРОВИНОЮ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ЇЇ ХІМІКО-МІНЕРАЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК.....299

Молодий історик

Бондарчук (Швагрун) О. А., Сняк С. Л. ГЕНЕРАЛЬНІ ПЛАНИ СЕРЕДНЬОВІЧНИХ МІСТ ЗАХІДНОЇ ТА ЦЕНТРАЛЬНОЇ ЄВРОПИ.....	301
Герасимчук І. В., Ворон О. П. РЕЛІГІЙНІ ПЕРЕСЛІДУВАННЯ НА ОКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЯХ УКРАЇНИ.....	302
Гришко І. В., Ворон О. П. БЛАГОДІЙНІ ПРОЄКТИ КАТОЛИЦЬКИХ ЦЕРКОВ В УМОВАХ ЗАГОСТРЕННЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ СИТУАЦІЇ В УКРАЇНІ.....	304
Гронь Р., Мартинчук І. І. УКРАЇНСЬКА АВТОКЕФАЛЬНА ПРАВОСЛАВНА ЦЕРКВА НА «ВИЗВОЛЕНИХ ЗЕМЛЯХ» (1941-1944 РР.).....	305
Дроздюк В. В., Северова О. В. ЗАПОРІЗЬКЕ КОЗАЦТВО В РОСІЙСЬКО-ТУРЕЦЬКІЙ ВІЙНІ 1768-1774 РР.....	307
Зиль В. П., Михальчук Р. Ю. УНІКАЛЬНІСТЬ СЕЛА СВАРИЦЕВИЧІ (ДУБРОВИЦЬКОГО Р-НУ, РІВНЕНСЬКОЇ ОБЛАСТІ).....	309
Золотун О. Ю., Северова О. В. ОСОБЛИВІСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В БОРОТБІ З КОРУПЦІЄЮ В РОСІЇ ЗА ЧАСІВ КАТЕРИНИ ІІ.....	312
Зробок М. Мартинчук І. І. ПРАВОВЕ ПІДГРУНТЯ ІДЕОЛОГІЇ НАЦИЗМУ В НІМЕЧЧИНІ.....	313
Корчак Т. М., Михальчук Р. Ю. ПОЛІТИЧНІ РЕПРЕСІЇ В СРСР ПІСЛЯ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ.....	315
Кучерук А.Я., Литвинчук А.І. АТЕЇЗАЦІЙНА ПОЛІТИКА РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ 50 – ПОЧАТКУ 60 РР. ХХ СТ. (НА ПРИКЛАДІ РІВНЕНЩИНИ).....	317
Мельник М., Мартинчук І. І. ДЕРЖАВНИЙ ТЕРОРИЗМ ЯК ПРОЯВ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ.....	318
Михальчук Р. Ю. СТАТУС МІСТА РІВНОГО ПІД ЧАС НІМЕЦЬКОЇ ОКУПАЦІЇ.....	319
Назаркова Т. В., Постолювський Р. М. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА УРОКІВ ІСТОРІЇ.....	321
Олешко Б.Ю., Півоварчук В. М. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ АГРАРНОЇ РЕФОРМИ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ В 1939-1941 РОКАХ.....	323
Полухович О., Мартинчук І. І. УЧАСТЬ ПЕРШИХ ЛЕДІ У ЗОВНІШНІЙ ТА ВНУТРІШНІЙ ПОЛІТИЦІ США.....	325
Попова К. В., Северова О. В. СТАНОВИЩЕ КАТОЛИЦЬКОГО ДУХОВЕНСТВА ПІСЛЯ ПОЛЬСЬКИХ НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНИХ ПОВСТАНЬ ХІХ СТ.....	327
Постельжук О. П., Валюх Л. І. ЕТИМОЛОГІЯ, КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ПРИЧИНИ ПОПУЛЯРНОСТІ НАЦІОНАЛІЗМУ.....	329
Рожко В.А., Шеретюк В.М. УКРАЇНСЬКІ ВОЯКИ В СКЛАДІ АВСТРО-УГОРСЬКОЇ АРМІЇ В ПЕРІОД ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ.....	331
Романів Ю. А., Добровичинська В. А. ФЕНОМЕН ЛЮДСЬКОЇ ГІДНОСТІ У ПРАЦЯХ БЛАЖЕННІШОГО ЛЮБОМИРА ГУЗАРА (1933–2017 рр.).....	332
Соболевський С., Постолювський Р. М. ПРИЧИНИ КРАХУ ТОТАЛІТАРИЗМУ В ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНІЙ ЄВРОПІ.....	333
Старжець В. І. ОСВІТА У ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОМУ РЕГІОНІ В 1944 – 1953 РОКАХ.....	334
Трофимчук Б. Р., Михальчук Р. Ю. АВЕСТА ЯК СВЯЩЕННА КНИГА ЗОРОАСТРИЗМУ ТА КУЛЬТУРНИЙ ЗДОБУТОК ІРАНОМОВНИХ НАРОДІВ.....	336
Хасцький О., Мартинчук І. І. ВИДИ ПРАТСТВА НА ПОЧАТКУ НОВОГО ЧАСУ.....	337
Харипончук Л. В., Михальчук Р. Ю. СТАНОВИЩЕ ВІЙСЬКОВОПОЛОНЕНИХ ІЗ СРСР В УМОВАХ НІМЕЦЬКО-РАДЯНСЬКОЇ ВІЙНИ.....	339
Хомічук В. М., Михальчук Р. Ю. АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ЗАСАД ІДЕОЛОГІЇ НАЦІОНАЛ-СОЦІАЛІЗМУ.....	341
Ціпан І. М., Шеретюк В. М. ДАВНЬОРУСЬКА ДЕРЖАВА В СИСТЕМІ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН.....	343
Швагрун В., Мартинчук І. І. ІННОВАЦІЇ В РОЗВИТКУ АРТИЛЕРІЙСЬКОЇ СПРАВИ В НОВИЙ ЧАС.....	345
<i>Шевчук А. В., Придета О.П.</i> ВОЛОДИМИР ОСКІЛКО – ЖИТТЯ У БОРОТБІ.....	346

Молодий філолог

Барна С. С., Косович О. В. СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ СФЕРИ СПОРТУ.....	347
Yerzhykevych O., Bohachuk M. TEACHING WRITING BY USING THE SOCIAL MEDIA IN HIGH SCHOOL.....	348
Матячук М. М., Шульжук Н. В. ЗАСОБИ ЕКСПРЕСИВНОГО СИНТАКСИСУ В ПСИХОЛОГІЧНОМУ РОМАНІ «ПОЗА МЕЖАМИ БОЛЮ» О. ТУРЯНСЬКОГО.....	350
Мудрик І. Г., Богачик М. С. КЛАСИФІКАЦІЯ СТРАТЕГІЙ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ.....	352
Недбайло І. В., Богачик М. С. ECULARITIES OF TEACHING RECEPTIVE SKILLS WITH THE HELP OF THE INTERNET RESOURCES.....	353
Равліковська М. М., Шульжук Н. В. ВСТАВЛЕНІ КОНСТРУКЦІЇ У НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ АКАДЕМІКА К. Ф. ШУЛЬЖУКА.....	355
Токарева Д. Г., Павленко О. Г. ЗАСОБИ ФОНЕТИЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ У РЕКЛАМНОМУ ТЕКСТІ (НА ПРИКЛАДІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ).....	356



## Молодий мистецтвознавець

Вітошко А.С., Тюска В. Б. СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИЗМУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ (НА ПРИКЛАДІ МІЖКУЛЬТУРНИХ КОНТАКТІВ УКРАЇНИ ТА ТУРЕЧЧИНИ).....	358
Димченко С.С.ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ЯК ФАКТОР ВИКОНАВСЬКОЇ НАДІЙНОСТІ ВИКОНАВЦІВ НА УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТАХ.....	360
Кравчук Я., Виткалов С. В. ПРОБЛЕМИ У ФУНКЦІОНУВАННІ МУЗЕЇВ РІВНЕНЩИНИ У ХХІ СТ. ТА ШЛЯХИ ЇХ УСУНЕННЯ.....	361
Кунь В. П., Якимчук С. Н. ГЕНЕЗА ХОРОВОЇ ОСВІТИ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ В АСПЕКТІ ЇЇ СТИЛЬОВОЇ ЕВОЛЮЦІЇ КІНЦЯ ХІХ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	362
Michajlik F.W., Naumov D. I.ARTYSTYCZNY OBRAZ JAK CENTRALNY KOMPONENT SOCJALNEJ REKLAMY.....	363
Наумова С. В., Тюска В. Б.ІННОВАЦІЙНІ КУЛЬТУРНІ ФОРМИ РОБОТИ РАДЕХІВСЬКОЇ ЦЕНТРАЛЬНОЇ РАЙОННОЇ БІБЛІОТЕКИ.....	364
Федун Ю. А., Тюска В. Б. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У МУЗЕЯХ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....	366