

Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
Наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів і
молодих учених Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка



X ГЛУХІВСЬКІ НАУКОВІ ЧИТАННЯ – 2020.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУСПІЛЬНИХ ТА ГУМАНІТАРНИХ НАУК

**Матеріали
міжнародної науково-
практичної
інтернет-конференції
молодих учених і студентів**

9-11 грудня 2020
м. Глухів:
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
2020

УДК 378.4(477.52-21) ГНПУ (082) : [1+3+5+7/9] (082)

Г 55

Глухівські читання - 2020. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук : Збірник матеріалів X міжнародної науково-практичної інтернет-конференції / За заг. ред. О.І. Луценко. – Глухів, 2020. – 676 с. URL : <http://new.gnpu.edu.ua/uk/nauka/naukove-tovarystvo-studentiv-aspirantiv-doktorantiv-ta-molodykh-vchenykh.html>

Редколегія випуску:

Головний редактор: доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка **Луценко Г.В.**

Члени редколегії:

- Вовк Б.І.**, голова ради Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених факультету технологічної і професійної освіти;
- Зінченко О.В.**, відповідальний за НДР студентів кафедри психології та соціальної роботи;
- Луценко О.І.**, голова ради Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених Глухівського НПУ ім.О.Довженка;
- Марєєва Т. В.**, голова ради Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених факультету дошкільної освіти;
- Мозуль І.В.**, голова ради Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених факультету початкової освіти;
- Петренко Н.М.**, заступник голови Ради Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів та молодих вчених Глухівського НПУ ім.О.Довженка;
- Прокопець Т.О.**, голова ради Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених факультету природничої і фізико-математичної освіти.

Друкуються за рішенням ученої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол №6 від 26.11.20 р.)

Редакція не несе відповідальності за авторський стиль праць, опублікованих у збірці.

© Глухівський національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1 .	ІСТОРІЯ. ФІЛОСОФІЯ	4
СЕКЦІЯ 2.	ПРАВОВИЗНАВСТВО. ПОЛІТОЛОГІЯ	59
СЕКЦІЯ 3.	ПЕДАГОГІКА: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА	121
СЕКЦІЯ 4.	ПСИХОЛОГІЯ ТА СОЦІАЛЬНА РОБОТА	170
СЕКЦІЯ 5.	ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ	247
СЕКЦІЯ 6.	ЛІНГВІСТИКА. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ	336
СЕКЦІЯ 7.	БІОЛОГІЯ, ЕКОЛОГІЯ, ЕКОЛОГО-КРАСЗНАВЧА ОСВІТА, ОХОРОНА ПРИРОДИ	364
СЕКЦІЯ 8.	ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА, СПОРТ, ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ	389
СЕКЦІЯ 9.	ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА	407
СЕКЦІЯ 10.	ПОЧАТКОВА ОСВІТА	439
СЕКЦІЯ 11.	ДОШКІЛЬНА ОСВІТА	550
СЕКЦІЯ 12.	ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА	637

СЕКЦІЯ 1. ІСТОРІЯ. ФІЛОСОФІЯ

УДК 338.48.–6:37«Терещенки»(477.52–21Глухів)

Артемова Л.В.,

аспірантка

Глухівського національного
педагогічного університету

імені Олександра Довженка

наукова співробітниця

Національного заповідника «Глухів»

Науковий керівник:

Чумаченко О.А.,

кандидатка історичних наук, доцентка

кафедри історії, правознавства

та методики навчання

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

ТУРИСТИЧНИЙ

ТЕРЕЩЕНКІВСЬКОЗНАВЧИЙ ГЛУХІВ

Історія країн, міст, цілих народів чи окремих персоналій зберігається у першоджерелах, пам'ятках архітектури, музейних предметах, які є матеріальними свідченнями давніх подій та становлять національну культурно-історичну спадщину.

У Глухові, який за гетьманських часів сконцентрував стільки духовної енергії, збагатився неабиякими культурними здобутками, надбанням історії та культури, крім іншого, є і Терещенківська спадщина [3]. Це, насамперед, розташовані в історичному середмісті пам'ятки, збудовані у другій третині ХІХ – на початку ХХ ст. представниками родини промисловців і підприємців Терещенків.

Натепер, в епоху цифрової революції, коли усе більше людей стає споживачами, насамперед текстів, образів, звуків, і коли естетизація повсякденного життя – це парадигма сучасності, саме Терещенківськознавчий Глухів став одним із місць культивування естетичного споглядання та сприйняття туристами високохудожніх пам'яток архітектури колишньої гетьманської столиці.

У другій третині XIX – на початку XX ст. меценатська діяльність нової української еліти – родини Терещенків – сприяла культурному відродженню та розвитку соціально-гуманітарного простору Глухова і безпосередньо стосувалася створення останніми умов для розв'язання актуальних й пріоритетних проблем життєдіяльності особистості та місцевої спільноти [5, 6, 7, 8]. Радянська ідеологія і час не спромоглися зовсім викреслити з буття ці імена, і сторіччя потому, сьогодні, результати їхньої діяльності у місті захоплюють тисячі туристів, які, озброївшись гаслом «Це варто подивитися», відвідують Глухів кожного року [1].

Надзвичайний історичний ландшафт Терещенківськознавчого Глухова створюють Терещенківські будівлі гуманітарно-просвітницького комплексу. До нього належать пам'ятки архітектури як національного, так і місцевого значення: Учительський інститут, Чоловіча гімназія, Пансіон Глухівської чоловічої гімназії, Безкоштовна лікарня св. Єфросинії, Трикласне міське училище Ф. Терещенка, Дитячий притулок М. Терещенка.

Ще одним «туристичним магнітом» Терещенківськознавчого Глухова є Трьох-Анастасіївська церква-усипальниця цієї багато розгалуженої родини. Збудована за проектом, затвердженим Чернігівським губернським правлінням, академіком архітектури із Санкт-Петербурга Андрієм Гуном вона мала, за задумом фундаторів, затьмарити найвеличніший із новозбудованих на той час Володимирський собор у Києві [4]. Нині Трьох-Анастасіївська церква у Глухові є визначною комплексною пам'яткою архітектури і монументального мистецтва і внесена до Державного реєстру національного культурного надбання.

Науковими співробітниками Національного заповідника «Глухів» (які мають виключне право на проведення екскурсій у Глухові) прокладені туристичні маршрути і до інших Терещенківських будівель у Глухові: будинку А.Я. Терещенка, жіночої гімназії, ремісничого училища ім. М.А. Терещенка, банку М.А. Терещенка.

Щодо життєпису та аналізу родини Терещенків, як окремого предмета історичних досліджень, то зазначимо, що ще донедавна ці персоналії були огорнуті деякою таємничістю. Осмислення наслідків їхньої добродійної та культурно-освітньої діяльності відбулося фактично лише за часів незалежності [2].

На сьогодні громадська, підприємницька, благодійницька діяльність родини Терещенків має певні дослідницькі напрацювання,

але потребує подальшого й більш ґрунтовного вивчення. На порядку денному стоїть розробка актуальної теми, де предметом комплексного аналізу напрямів й форм меценатської діяльності Терещенків, уперше обрано соціально-гуманітарний простір саме Глухова. Великий масив першоджерел, зокрема архівних документів у ЦДІАКу, ДАЧО, до цього часу залишається вивченими лише фрагментарно. Їхнє дослідження збагатить українську історіографію, поповнить джерелознавчу базу маловідомими фактами і дозволить поглянути на меценатську діяльність Терещенків у Глухові під новим кутом зору. Ці відкриття стануть у нагоді не лише краєзнавцям і фахівцям-історикам, але і простим любителям історії, які натепер, роблячи акцент на естетичну складову туристичної пропозиції, вимагають від науковців і екскурсоводів ґрунтовних, якісних і професійних екскурсій.

Література:

1. Артемова Л.В. Національний заповідник «Глухів» запрошує. *Соборний майдан*. 2020. Вип. 3. С. 1.
2. Біліченко П.Г. Просвітницька діяльність українських меценатів родини Терещенків (друга половина ХІХ – поч. ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к-та пед. Наук : Харків, 2008. 21 с.
3. Вечерський В., Белашов В. Глухів. Малі історичні міста України. Київ : Абрис, 2003. 168 с.
4. Жукова С.П. Благодійницька діяльність родини Терещенків у культурно-освітній справі Глухова. Збереження історико-культурних надбань Глухівщини: матеріали Першої науково-практичної конференції. Глухів, 2002. С. 69
5. Центральний державний історичний архів України м. Києва, ф. 830, оп. 1, спр. 25.
6. Центральний державний історичний архів України м. Києва, ф. 830, оп. 1, спр. 1004.
7. Центральний державний історичний архів України м. Києва, ф. 830, оп. 1, спр. 1389.
8. Центральний державний історичний архів України м. Києва, ф. 830, оп. 1, спр. 1045.

УДК 355.5(-055.2):82-92 В. Черчилль

Залеток Н.В.,

к. і. н., старша наукова співробітниця
сектору розроблення технологій
забезпечення збереженості архівних документів
відділу технологічного забезпечення архівної справи,
Український науково-дослідний інститут
архівної справи та документознавства
м. Київ

Гуржій О. І.,

д. і. н., професор, головний науковий
співробітник відділу історії України
середніх віків та раннього нового часу
Інститут історії України НАН України
м. Київ

ПРОБЛЕМА СЛУЖБИ ЖІНОК В АРМІЇ У ПУБЛІЦИСТИЧНІЙ ТВОРЧОСТІ ВІНСТОНА ЧЕРЧИЛЛЯ

З'ясовуючи позицію В. Черчилля щодо служби жінок у армії, варто розпочати з аналізу його есе «Жінки у війні» («Women in War»), яке побачило світ у лютневому випуску щомісячника «The Strand Magazine» [2, р. 14-20] ще в 1938 р. Напружена міжнародна обстановка непокоїла політика і вселяла переконання, що скоро світ сколихне масштабний збройний конфлікт. З огляду на таку ймовірність, у своєму есе Вінстон розмірковував про можливість безпосередньої участі жінок у боях та вчинення ними насильства. Ґрунтовно підійшовши до аналізу проблеми, він звернувся до наявного історичного досвіду й дійшов висновку, що надання жінкам можливості чинити насильство пов'язане з рівнем розвитку суспільства. Так, жінки, що мають право воювати, – це, на його думку, атрибут епохи варварства. Натомість для сучасного Черчиллю соціуму сама «думка про допущення жінок до лінії фронту та надання їм можливості брати участь у боях є огидною...» [2, р. 14]. Адже «...уся цивілізація західного світу заснована на лицарських традиціях, які родом із середньовіччя й досі мають потужний вплив» [2, р. 14]. Відповідно до цих традицій, жінки та діти – це перші претенденти на порятунок у разі виникнення надзвичайних ситуацій. Вони є тими, хто потребує захисту, тими, кому відведена роль жертв під час збройних конфліктів. Навколо цих та інших переконань вибудовувалася

мотивація для чоловіків брати в руки зброю і йти на війну. Черчилль не приховує симпатії до подібного укладу і висловлює занепокоєння тим, що його тихцем намагаються змінити прогресивні та реакційні сили. До перших він відносить феміністський рух, який просуває «...рівні права для жінок і пишається тим, що позбавляє їх привілеїв», до других – суто варварські за своїм характером тенденції в деяких куточках світу [2, р. 14-15].

Черчилль наголошує: «у сучасному світі немає нічого, що змушувало б жінок йти на фронт і вбивати, навіть якщо б вони могли робити це дуже майстерно...» [2, р. 19]. Тобто, по суті, політик і не заперечує, що йдеться не про намагання вберегти самих жінок, а про те, що соціум, не зважаючи на жіночу волю і здібності, хоче бачити їх такими, що відповідають панівному гендерному укладу. В. Черчиллю, як і багатьом його сучасникам, чудово відомі випадки в історії, коли жінки успішно воювали на рівні з чоловіками. Коментуючи їх, він стверджує, що подібне можна допускати лише у вигляді винятків, на яких не варто акцентувати увагу і виставляти на широкий загал, адже, за його словами, «очі не бачать – серце не болить» [2, р. 17].

На тлі загострення локальних конфліктів в світі Черчилль намагається застеретти сучасне йому покоління від «гасіння вогнів цивілізації» і «скочування у варварство», романтизує наявний суспільний уклад і наголошує, що, «...якщо людство знову буде втягнуто в чорну прірву дикості, жінки будуть вбивати й гинути в загальній круговерті» [2, р. 16].

Того самого року, але вже 27 березня на шпальтах «The Sunday Chronicle» було оприлюднено ще одне есе авторства Вінстона під назвою «Жінки можуть вигравати війни – без жодного пострілу» [1, р. 8]. Воно майже дослівно повторювало попереднє й мало на меті вкотре підкреслити необхідність недопущення жінок до прямої участі в боях. При цьому возвеличувалася їхня роль у роки Першої світової війни, під час якої жінки «...водили легкові авто, вантажівки, швидкі допомоги майже на лінії бойових дій. Тисячами служили за лінією фронту. Вони вивільнили величезну кількість чоловіків для військової служби, тимчасово зайнявши їхні місця в офісах та ін.; і, найважливіше, вони займалися виготовленням зброї, яку чоловіки згодом використовували проти ворога» [1, р. 8]. Останнє, стверджує В. Черчилль, є найвідповіднішим завданням для жіночої половини країни. Виведений ним в 1938 р. розподіл ролей між чоловіками та жінками під час війни виглядав так: «слабка стать» виготовляє зброю, а «сильна» – її використовує.

Таким чином, на основі аналізу есе Вінстона Черчилля чітко прослідковується його вкрай негативне ставлення до надання жінкам можливості воювати зі зброєю в руках. Він вважав, що уклад, в якому жінкам заборонено бути солдатами, відрізняє цивілізоване суспільство від варварського. Водночас, враховуючи досвід Першої світової війни, яка, на відміну від попередніх збройних конфліктів, мала тотальний характер, В. Черчилль не міг не усвідомлювати, що у випадку нової масштабної війни обійтися без залучення жіночої сили не вдасться. У зв'язку з цим він вважав за необхідне активно залучати жінок до роботи в тилу, зокрема, до виготовлення боєприпасів.

Література:

1. Churchill W. S. Women can win wars – without firing a shot // Sunday Chronicle. – 27 March 1938. – P. 8.
2. Churchill W. S. Women in War // The Churchillian. – Spring 2012. – Volume 3. – Issue 1. – P. 14-20.

УДК 070:324(477)”2006”

Левченко М. А.,

аспірант Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Курок О.І.,

доктор історичних наук, професор
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ДІЯЛЬНІСТЬ ЗМІ ПІД ЧАС ПАРЛАМЕНТСЬКИХ ВИБОРІВ 2006 РОКУ

У періоді демократичних трансформацій вкрай важливим є формування інституту виборів в Україні на основі демократичних ідеалів, як базової цінності суспільства. Велику роль у всіх сферах життєдіяльності людини відіграють засоби масової інформації (ЗМІ), які можуть бути як інструментом впливу на громадську думку, так і одним з регуляторів чесних та прозорих виборів. ЗМІ відіграють важливу роль у забезпеченні принципу свободи агітації, дотримання якого неможливе без реалізації свободи слова та свободи інформації.

У тезах розглянуто діяльність українських ЗМІ під час парламентських виборів 2006 року.

Іванеско Д. стверджує, що в період виборчої кампанії 2006 року редакції інформаційних програм загальнонаціональних телеканалів («Перший національний», «1+1», «Інтер») обрали пріоритетом своєї діяльності чітке дотримання принципів свободи слова і намагалися висвітлювати перебіг виборів об'єктивно, відмовитися від оціночних суджень у закадрових коментарях журналістів, надавати рівний доступ до участі в програмах представникам усіх політичних сил [2].

У Виборчому моніторингу телевізійних новин комітету «Рівність можливостей» і Асоціації «Спільний простір» зазначається, що протягом парламентських виборів 2006 року «Подробности» («Інтер») за зовнішньої об'єктивності «симпатизували» Партії регіонів, водночас чимало уваги приділяючи діяльності провладної партії «Наша Україна». Зовнішню об'єктивність у січні створювала присутність в ефірі «Інтера» (як гостей студії) представників різних політичних сил: Раїси Богатирьової (Партія регіонів), О. Турчинова (БЮТ), Л. Кравчука (блок «НеТак!»), П. Порошенка (НСНУ), та інших. Загальна тенденція висвітлення виборів виявилася у періодичній зміні подання інформації – від видимої, «кількісної» об'єктивності (однакова кількість матеріалів про представників ПР та НСНУ) до відвертих симпатій щодо Партії регіонів та іронічно-критичного ставлення до діяльності партії «Наша Україна». З наближенням дня виборів симпатії щодо Партії регіонів виявлялися частіше: 20 березня у програмі «Подробности» з дев'яти сюжетів про виборчу кампанію у трьох прямо висвітлювалася діяльність Партії регіонів, а в решті – опосередковано згадувалася ця партія [1].

Важливо відмітити, що у 2006 р. проголошенню програмних засад політичних сил програми новин загальнонаціональних каналів присвячували значно менше часу, ніж під час попередніх кампаній. Оновлений Закон України «Про вибори народних депутатів» заборонив безкоштовну агітацію позбавивши журналістів змоги аналізувати і коментувати передвиборні програми політичних партій і блоків [2].

Симоніна Н. у статті «Сучасний телевізійний інструментарій маніпулювання громадською думкою» наголошує, що в 2006 році ЗМІ пишуть про «м'які технології», «тонкі симпатії», «приховані, філігранні, замасковані під об'єктивну інформацію симпатії телеканалів», про те, що «новини, як правило, не приховують фактів,

але подають їх під певним кутом зору», «канали не зловживають негативом, водночас використовують добре продумані маніпуляційні технології» [1].

У цей час редакції і телеканали починають думати про власний імідж, а довір'я глядача відображується на рейтингах інформаційного продукту. Водночас, глядачеві стало складніше відрізнити PR від інформування.

Значно зменшилася й частка негативної інформації, в ефірі програм новин переважала інформація про політичні партії та блоки нейтрального характеру. Зокрема, провладна «Наша Україна», і опозиційна Партія регіонів отримали в загальному нейтральному контексті більше інформації в негативній тональності, ніж у позитивній. Позитивна тональність переважала у новинах про ті партії, які не були лідерами інформаційного потоку – Блок Литвина, СПУ, КПУ [1]. Подібні сюжети, переважно, з'являлися задля збалансованості новин.

Отже, за результатами аналізу тем і змісту сюжетів ЗМІ варто зазначити, що висвітлення парламентської кампанії 2006 р. здійснювалося на вищому і демократичнішому рівні, ніж відповідне висвітлення попередніх виборів до Верховної Ради України, а політики приділяли більше уваги створенню вагомих інформаційних приводів і їх розвитку для того, аби потрапити у ефір. Водночас, у випусках новин залишилася проблема ідентифікації коментарів щодо актуальних для суспільства питань а коментарі членів Кабміну перегукувалися з програмною політикою партій, які представляли урядовці.

Література:

1. Виборчий моніторинг телевізійних новин комітету «Рівність можливостей» і Асоціації «Спільний простір», 1–31 січ., 1–28 лют., 1–26 берез. 2006 р.
2. Іванеско Д. Тематика та зміст програм новин загальнонаціональних телеканалів України під час парламентських виборів 2006 р. [Електронний ресурс] / Українська правда. – Режим Доступу: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2112>
3. Симоніна Н. Сучасний телевізійний інструментарій маніпулювання громадською думкою // Вісн. Дніпропетр. ун-ту. Сер.: Літературознавство. Журналістика. – 2002. – Вип. 5. – С. 62–72
4. Тищенко Ю. Виборча статистика 2006 року [Електронний ресурс] / Українська правда. – Режим Доступу: <https://www.pravda.com.ua/rus/articles/2006/01/31/4396446/>
5. Український монітор для вільних виборів: 4–10 берез. – К., 2002. – С. 6–7

УДК 94 (100) “05/ ...” (368)

Мамчур Є.,
магістрант 64-21 групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Слісченко Л. В.,
кандидат політичних наук, доцент
кафедри історії,
правознавства та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПОХОДИ ВІКІНГІВ У ЗАХІДНУ ЄВРОПУ (КІНЕЦЬ VII-СЕРЕДИНА XI СТ.)

Наприкінці VII – середині XI ст. в історії Західної Європи розпочався новий етап, який в історіографії має назву епоха вікінгів. У цей період країни Західної Європи проходили процес інституційного утворення держав, населення яких потерпало від постійних грабіжницьких нападів вікінгів [1]. Скандинави змогли на деякий час дестабілізувати ситуацію в Західній Європі, спричинивши тим самим досить масштабні руйнування не лише на заході, але й на півдні та сході континенту.

Важливою є думка про те, що три століття вікінги відігравали велику роль у важливих подіях у Західній Європі та на європейському континенті загалом. Скандинавам вдалось проникнути до багатьох регіонів Європи, до яких зміг доправити їх флот і сліди їх перебування у них ззалишались упродовж тривалого часу, а деяким пам'яткам епохи вікінгів вдалося дійти до сьогодення [2, с. 6].

Але не можна стверджувати, що вікінги несли тільки смерть та руйнування. Завдяки скандинавам в Ірландії з'являються великі міста. Відомо, що в англійській мові до сьогодні є певні скандинавські запозичення, а, наприклад, в Нормандії – ще досі зберігаються географічні назви. Також англо-саксонські королівства, ірландці та Київська Русь запозичили досвід будування морських кораблів у скандинавів. Вікінги брали участь у політичному житті тих країн, з

якими мали контакт. Найбільшим вплив вікінгів в політиці та особливо культурі, був в Англії, Франції та Ірландії. Не можна забувати й про те, що зі скандинавів були королі, якими були засновані нові династії правителів в Англії, Ірландії та Київській Русі. Також загальновідомим є факт, що скандинавські купці відкривали нові торгові маршрути й торгували на той час з багатьма країнами і не тільки Європи. Інший відомий факт те, що скандинавські першопрохідці, змогли дістатися та заселити такі території, як: Ісландія, Оркнейські, Гебридські та Фарерські острови, деякі райони Північної Атлантики та Гренландію.

Питанням експансії вікінгів займалися і займаються до сьогодні багато дослідників, серед них українські вчені: Д.С. Лісін, Б. А. Боднарюк, Ю.В. Венелін, О.Г. Шахматов, російські: В. А. Закс, Г. С. Лебедев, А. Я. Гуревич, М. І. Стеблін-Каменський, І. П. Шаскольський, британські: Д. Макговерн, П. Соєр, скандинавські та німецькі: Й. Вейбут, Й. Херрман, А. Стрінгольм, Е. О'Дейл, Е. Оле-Кліндт Енсен, Б. Торстейнсон, В. Хольмквіст, Г. Кенігсбергер, Е. Ольгейрссон.

Важливим для аналізу походів вікінгів є встановлення етапів експансії та нападів скандинавів і територію їх впливу. Ми поділяємо точку зору Г. Лебедева, що сферу активності вікінгів у Північній Європі можна розділити на три зони, які будуть відрізнятися між собою причинами та характером військових дій. Перша зона, радіус якої був 1000 – 1200 кілометрів, включала в себе такі території: північне узбережжя Британських островів та Нідерланди, сюди скандинави робили вилазки влітку. Загони нападників були невеликі, в основному це були війська з Норвегії та з островів Північної Атлантики, які були колонізовані вікінгами до кінця VIII століття.

Зона під номером два, її радіус був приблизно 1500 – 1600 кілометрів, включала такі території: Британські острови (повністю), територію Франції (від Гаронни і до Луари) та північно-західну частину Німеччини (до середнього Рейну та Ельби). Ця зона були плацдармом для подальших нападів вікінгів на інші території, тому тут розташовувались проміжні бази на морському узбережжі в гирлах річок на сусідніх островах Північного моря

І остання, третя зона, мала радіус вже до 3000 кілометрів, і включала південь та центр Франції, Сицилію, а також узбережжя Італія та Іспанії. Ця зона могла бути доступна лише добре організованим та оснащеним військам (морським та сухопутним), які здатні були б вести багаторічні кампанії далеко від території своїх

країн або вище згаданих баз у другій зоні. Кожна з цих епох складається також ще з 9 етапів.

Рання епоха (I, II, III етапи 793–891 роки). Період нападу невеликих «дружин» вікінгів, які спочатку примітивно грабували монастирі й церкви, а потім доволі швидко змогли перейти до далеких плавань та завоювань з утриманням території. На цьому етапі маленькі королівства англосаксів не змогли протистояти війську скандинавів. А ось Західнофранкська держава змогла витримала його, але слід сказати з труднощами. Інша частина Франкської держави, тобто східна, (яка в майбутньому стане Священною Римською імперією) зуміла відбити напади вікінгів і саме поразка при Левені, яку завдали вікінгам франки в 891 році завершує кінець цього періоду.

Середня епоха (IV, V, VI етапи 891–980 роки). Особливістю цієї епохи є початок утворення перших держав норманів. Це був період міжусобних воєн, великих географічних відкриттів та морських подорожей вікінгів. Характерно для цієї епохи невелика військова активність норманів, але все ж таки в кінці даного періоду відновлюються набіги та військові походи.

Пізня епоха (VII, VIII, IX етапи 980–1066 роки). Постійні війни та міжусобна боротьба разом з військовою експансією ранньофеодальних королівств, або як описує її Лебедев ера «конунгів вікінгів».

Тепер перейдемо до вище згаданих етапів експансії скандинавів. Перший етап (793-833 рр.) цей етап характерний високою активністю скандинавів в першій зоні і епізодичними появами в другій зоні. Вони діяли невеликими загонами, головним чином нападали на прибережні церкви і монастирі північної Британії та Ірландії. Найбільша така атака даного етапу – це напади конунга з Данії Готфріда на узбережжя Фрісландії у 810 році.

У другому етапі (834-863 рр.) зростає активність норманів у другій та третій зонах. Вікінги запровадили два нововведення, а саме захоплення продуктів та худоби в місцях битв та заснування баз на прибережних островах і в гирлі річок Сени і Луари (тривалий час в 850-х роках такою базою був зайнятий вікінгами Гент).

Для третього етапу (864-891 рр.) є характерною найбільша активність та регулярність нападів скандинавів у другій зоні. Фактично завершено завоювання північної частини Англії та Ірландії. На самих Британських островах утворюються поселення вікінгів – «Область датського права». Знижується інтенсивність грабежів і нападів у завойованих областях.

Для середньої епохи, яка розпочинається четвертим етапом (891-920 рр.) є характерною активність вікінгів лише у другій зоні. В цей час в Англії як раз успішно закінчилася так звана «Реконкіста Альфреда Великого» (останній загинув у 899 році). Саме йому вдалося налагодити відносини з датчанами, котрі робили успішні набіги на північну частину країни і потім вже її окупували. Англія за часів Альфреда Великого припинила військові дії з датчанами і змогла співіснувати з ними в мирі та добробуті майже ціле століття.

Для п'ятого етапу (920-950 рр.) актуальними є дії скандинавів в першій зоні, де в основному була розгорнута боротьба за Нортумбрію. Норманський конунг в Дубліні на той час Олав Ріде, мобілізував в 937 р. величезний флот з 615 кораблів.

У період шостого етапу (950-980 рр.) спостерігається відновлення активності в першій та третій зонах. Франкська держава відступилася від Нормандії і цим домоглася безпеки від набігів вікінгів. Та вже в 960-х роках кілька тисяч скандинавів нападають на іспанське узбережжя, що, на нашу думку, цілком ймовірно вони користувалися підтримкою герцога Річарда.

Пізня епоха розпочинається сьомим етапом (980-1014 рр.) і відповідно з концентрованих набігів північних конунгів. З 991 року король Англії Етельред платив вікінгам з Данії данину. Своїми набігами Олав Трюгвасон і Свейн Вилобородий в 994-1002 роках стимулював інтенсивність цих виплат. Вікінги ж користувалися постійною підтримкою датських поселенців в Англії, число яких після кожного нового вторгнення зростало. Король Етельред 13 листопада 1003 року вдався до кривавої акції і всі данці, що знаходилися в Англії, були винищені. За цю акцію Свейн Вилобородий з великою армією напав на Англію. Війна тривала 3 роки і закінчилася захопленням Англії.

Упродовж восьмого етапу (1014-1043 рр.) експансія вікінгів охопила різні райони Європи. 23 квітня 1014 року в битві при Клонтарфі скандинави зазнали поразки. Саме ця битва завершила панування вікінгів в Ірландії. Але після смерті Свейна Вилобородого вікінгів найбільше приваблювала Англія.

Важливою подією дев'ятого етапу (1043-1066 рр.) стала битва під Йорком, де вікінги (25 вересня 1066 року) зустрілися з армією новообраного англо-саксонського короля Харольда. Вікінги були розбиті, а Харальд загинув у битві. Через три дні - 28 вересня 1066 року на берег Англії висадилися воїни нормандського герцога Вільгельма. 14 жовтня 1066 року біля Гастінгса вони розбили англо-

саксів, поклавши кінець англо-саксонському періоду в історії Англії. Цю дату можна вважати і кінцем епохи вікінгів в Північній Європі, після якої з'явився державний устрій середньовічної Європи.

Отже, можна зробити висновок, що феодално-християнський світ заходу витримав натиск норманів і відкинув їх до Скандинавії. Невеликі групи вікінгів були допущені до складу панівного класу і отримали завойовані землі на околицях християнських держав, на морських узбережжях Франції, в Італії і Сицилії. За це вони були зобов'язані васальною вірністю феодалам та успішно асимілювались серед християнського населення. Також варто зазначити, що вікінги були не лише грабіжниками та несли тільки руйнування й смерть, а й зробили вагомий внесок в культуру, державотворення та логістику країн Західної Європи.

Література:

1. Лісін Д. С. Вплив вікінгів на розвиток ірландського суспільства в кінці VIII – X ст.: дис. іст. наук.: 11.05.2016 [Електронний ресурс] / Дмитро Сергійович Лісін. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://docplayer.net/66599256-Lisin-dmitro-sergiyovich-vpliv-vikingiv-na-rozvitok-irlandskogo-suspilstva-v-kinci-viii-x-st-vsесvitnya-istoriya.html>.
2. Соціальна історія: Науковий збірник / За ред. проф. Г. Д. Казьмирчука. – К.: Логос, 2012. – Вип. VIII. – 118 с.
3. Лебедев Г. С. Эпоха викингов в Северной Европе [Електронний ресурс] / Г. С. Лебедев. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1985. Режим доступу до ресурсу: <https://history.wikireading.ru/164038>

УДК 327.8

Матей Ю.Ф.,

студентка III курсу історичного факультету
Харківського НПУ ім. Г.С. Сковороди

Науковий керівник:

Мірошніченко С.В.,

кандидат історичних наук,

доцент кафедри всесвітньої історії

Харківського НПУ ім. Г.С. Сковороди

м. Харків

АДМІНІСТРАЦІЯ Б. КЛІНТОНА ТА НОВЕ БАЧЕННЯ АМЕРИКАНО-ТУРЕЦЬКОЇ ПОЛІТИКИ В КАСПІЙСЬКОМУ РЕГІОНІ

Прихід до влади в США демократичної адміністрації Білла Клінтона призвів до трансформації політика республіканців щодо ролі

Туреччини у Каспійському регіоні. Туреччина вже не була представлена як системна «модель» для країн регіону через декілька причин, однією з яких стала економічна і політична криза в Туреччині.

У 1994 році економічна криза в Туреччині мала величезні масштаби: інфляція становила 130%, зовнішній борг - 65 млрд дол., безробіття - 13%, соціальні програми були зменшені до мінімуму [1, с. 7]. Прем'єр-міністр Тансу Чиллер прийняла ряд жорстких заходів для економічної стабілізації країни, що супроводжувалися тимчасовим підвищенням цін, заморожуванням зарплати, звільненням працівників державних підприємств у зв'язку з приватизацією. Хоча ці заходи й призвели до певної стабілізації економіки, вони викликали різке невдоволення серед громадян.

Прагнення народу до змін відбилося на результатах муніципальних виборів 1994 року, на яких перемогла ісламістська Партія благоденства (Рефах), набравши 18% голосів виборців [2, с. 132]. Програма партії мала яскраво виражений антизахідний, особливо, антиамериканський характер. Лідер партії Неджметтін Ербакан заявляв, що Туреччина повинні вийти з НАТО і ООН, перестати бути маріонеткою США (зокрема, в Каспійському регіоні). Гасла партії закликали до створення мусульманської ООН, ісламської НАТО, ісламської валюти і спільного ринку для всіх ісламських держав [2, с. 134].

У зв'язку з цим адміністрація США остаточно вирішила відмовитися від підтримки лідерської ролі Туреччини в Каспійському регіоні та самостійно розвивати двосторонні стосунки з незалежними державами. Цьому сприяв і той факт, що самі незалежні республіки висловили бажання і готовність розвивати двосторонні відносини з США без посередництва Туреччини [4, с. 178].

У 1993 – 1994 рр., враховуючи кризу американо-турецьких відносин, Росія вийшла на перший план у зовнішньополітичних планах США в Каспійському регіоні. Однак, турецьке керівництво вважало, що підтримка зміцнення позицій Росії в пострадянських державах є помилкою адміністрації США. Анкара мотивувала це тим, що Росія використовує лояльність Америки для того, щоб відновити власний економічний і політичний потенціал, а потім встановити гегемонію в Каспійському регіоні. Проте, спроби Туреччини переконати США в тому, що Росія не прагне стати вірним союзником, виявилися безрезультатними.

Важка економічна і політична ситуація відразу ж позначилася на діях Туреччини в прикаспійських країнах. Без значної фінансової підтримки з боку західних союзників, Туреччина остаточно втратила можливість претендувати на те, щоб стати економічним центром регіону.

Криза американо-турецьких відносин була посилена і тим, що деякі проекти не втілювалися в життя через протидію з боку США. Наприклад, в червні 1994 року лідери Туркменістану та Туреччини підтвердили своє прагнення будувати газопровід через територію Ірану і Туреччини, який повинен був постачати газ з Туркменістану до Європи. Проте, адміністрація США, яка виступала проти будь-яких проєктів, які могли принести економічну вигоду Ірану, використала всі свої важелі впливу на турецький уряд, щоб заблокувати цей проєкт [3, с. 51].

Американські компанії завдали удару по амбіціях Туреччини й у сфері розвитку супутникової телефонної мережі на території пострадянських республік. Якби проєкт був втілений в життя, Туреччина змогла б забезпечити пострадянським державам доступ до світової телефонної мережі в обхід Росії. Однак, при спробі запуску супутника, ракета вибухнула. Туреччина не мала коштів на повторний запуск, і відсутність фінансових можливостей змусила відкласти реалізацію цього проєкту на кілька років [2, с. 136].

Адміністрація Білла Клінтона не тільки позбавила свого багаторічного партнера допомоги для проведення раніше обраного ними зовнішньополітичного курсу в Каспійському регіоні, а й зменшила фінансову підтримку, необхідну для вирішення внутрішньополітичних та економічних проблем у самій Туреччині. Наприкінці 1994 р., посилаючись, на порушення прав і свобод людини в Туреччині, Конгрес США прийняв рішення на чверть урізати їй військову допомогу на наступний рік [4, с. 185].

Таким чином, зовнішня політика, реалізована адміністрацією Б. Клінтона, призвела до загострення кризи американо-турецьких відносин у Каспійському регіоні та пошуку нових союзників з боку як США, так і Туреччини.

Література:

1. Воротнюк М.О. Туреччина: регіональний гравець з глобальними амбіціями. Київ: Представництво Фонду ім. Фрідріха Еберта в Україні, 2010. 16 с.
2. Габер Є. Американо-турецький альянс на сучасному етапі: стратегічні партнери чи стратегічні суперники? // Дослідження світової політики.

Збірник наукових праць Інституту світової економіки і міжнародних відносин НАН України. Вип. 43. К., 2008. С. 127–140.

3. Морозова М.Ю. Природные ресурсы во внешней, политике Центральной Азии - интегрирующее звено или дестабилизирующий-фактор? / Форум: Центральная Азия в Евразийской перспективе // Восток. 1996. №5. С. 48-54.

4. Ратніков М. І. Безпековий вимір стратегічного партнерства США – Туреччина // Проблеми міжнародних відносин. К.: КиМУ, 2012. С. 175–187.

УДК 726:27-523.42(477.52-21)

Мірошніченко О.М. -

науковий співробітник

Національного заповідника «Глухів»

НЕВІДОМІ ЦЕРКВИ ГЛУХІВЩИНИ XVIII ст.

Сакральним спорудам Глухівщини присвячено безліч статей, але переважна більшість робіт стосується культових споруд, які дійшли до нашого часу. Перелік книг та наукових видань, де висвітлена історія втрачених церков Глухова та округи, займе не більше одієї сторінки. Це роботи В.В. Вечерського [1], О.М. Корнієнка [6], Ю.А. Шишкіної [16], С.В. Тушіка [14], О.М. Мірошніченка [10], В.Ю. Ткаченка [13], С.А. Таранушенка [12], Ю.О. Коваленка [5].

Наша стаття присвячена маловідомим глухівським храмам XVIII ст.

Село Студенок прикрашала старовинна церква Різдва Пресвятої Богородиці. У 1768 р. починається будівництво кам'яного храму. «Деревянная церковь издавна ей строения в такую пришла обветшалость, что священодействие в ней крайне опасно» [4, с. 1]. Войскові товарищи Василій Романовський та Василій Уманець, значкові товарищи Філіп і Петро Уманці, козаки і посполиті села Студенок стали ініціаторами будівництва новго храму близ ветхой церкви [4, с. 10]. Василь Романович Ковальчук (перший секретар Есманського волосного військово-революційного комітету) в своєму щоденнику описує цю подію: «В с. Студенок прибыл генерал Романовский со своей дворнею и объявил населению с. Студенок, что все земельные угодья, которые находятся в границах пользования с. Студенка государиней Екатериной II, пожалованы ему со всем населением. Для смягчения зло настроенных закрепощенных, Романовский использует все свои хитрости – обращается за помощью к религии и в 1767 году строит небольшую церковь» [9].

Для будівництва кам'яної церкви запросили майстра з Роскольнічої слободи Стародубського полку. Після побудови нового храму на фундаменті з дикого каменю, стару дерев'яну церкву планували розібрати [4, с. 9]. В Описі Новгород-Сіверського намісництва 1779–1781 рр. в селі Студенок значиться церковь каменная одна [11, с. 478]. Учасник національно-визвольних змагань 1917–21 рр. офіцер РІА В. Бурятинський згадує останні дні існування Студенецької церкви: «1918 р. Мы сожгли и остальную половину села. Оставили только церковь и дом священника. Большевики не успокоились и 18-го марта вновь сделали налет на Глухов, – но неудачно. Мы опять отправились в Студенок, предложили священнику перевезти его, его семью и вещи в город, т.к. решено было сжечь последний дом и церковь. После того, как священник переехал в город, его дом и церковь были сожжены. Таким образом деревня Студенок фактически перестала существовать» [8, с. 257].

Про церкву Святого Миколая в селі Сваркове написана не одна стаття [2, с. 147]. Правда, повсюди знайдете однакову інформацію: «Збудований в 1743–57 на замовлення і коштом власника села генерального підскарбія Якова Андрійовича Марковича» [3, с. 360]. Натомість, не все так однозначно. Яків Маркович у 1740 р. відправляє листа до Архієрея Київського, де просить благословіння у побудові нової церкви в с. Сваркове [7, с. 130]. У 1741 р. біля будинку Якова закладено церкву в ім'я Святителя Христова Миколая [7, с. 151]. В 1742 р. церкву почали будувати [7, с. 199]. 1745 рік забрав дружину Марковича. Її поховали в мурованому склепі посередині старої сварківської церкви [7, с. 229]. Дослідник М.П. Лисенко в своїй книзі «Історія села Сваркове» пише: «В письме к архиерею Киевскому (в 1746 г.) желал, чтобы каменная церковь «Двенадцать апостолов» была домовою, а Николаевская осталась приходской». В 1749 р. помер Андрусь – син Якова Андрійовича. Поховали його в церкві де покоїться мати. Яків завжди відокремлював сімейну церкву від приходського храму Св. Миколая. Наприклад: «1749 р. Около церкви нашей захаживались. Наша домовая церковь посвящена. 1750 р. Договорились с отцем Клеоникомь, быть ему в моей придворной церкви. Церковь наша обокрадена, однако вора нашли. 1752 р. Служитель покойного родителя моего, Михайло Котленский, в Сварковъ отъ чахотной бользни умерь и погребень въ церкви Николая» [7, с. 318]. З Опису Новгород-Сіверського намісництва 1779–1781 рр. дізнаємося, що домова церква підскарбія генерального – дерев'янна, а церква поселянская – кам'яна [11, с. 469]. На карті

Глухівського повіту Новгород-Сіверського намісництва за 1782 р. в селі Сваркове можна побачити дві церкви [15].

Важко сказати, що сталося з домовим храмом-усипальницею родини Марковичів. Скоріш за все, храм був знищений вогнем пожежі, які часто траплялися в ті часи. З початку ХІХ ст. нащадки Якова Марковича опікуються лише храмом Св. Миколая, де й заповіли бути похованими.

Література:

1. Вечерський В.В. Втрачені об'єкти архітектурної спадщини України. Київ: НДІТІАМ, 2002. 592 с.
2. Вечерський В.В., Белашов В.І. Глухів. Київ: Абрис, 2003. 168 с.
3. Вечерський В.В. Памятки архітектури й містобудування Лівобережної України. Київ.: Видавничий дім А.С.С., 2005. 586 с.
4. Державний архів Чернігівської області, ф. 679, оп.1. спр. 936.
5. Коваленко Ю.О. Про зруйнування старої Анастасіївської церкви. *Соборний майдан*. 2011. 5 (47). 2 с.
6. Корнієнко О.М. Книга Пам'яті Сумської області в 3 т. [Т. II]. Зруйновані храми Сумщини. Мартиролог втрачених святинь. Суми: Ярославна, 2007. 324 с.
7. Маркович А.М. Дневныя записки Малороссийского подскарбия генерального Якова Марковича. Москва: Типография В. Готьє., 1859. 432 с.
8. Мірошніченко О.М. Глухів в роки української революції 1917–1918 рр. із споминів Бурятинського В. *Сіверщина в історії України*. Збірник наукових праць. Випуск 8. Глухів-Київ, 2015. 257 с.
9. Мірошніченко О.М., Каравайко С.С. Глухівщина у період 1917–1919 років за спогадами Василя Романовича Ковальчука. *Сіверщина в історії України*: зб. наук. пр. Київ-Глухів, 2016. Вип. 9. С. 453–458.
10. Мірошніченко О.М. Кам'яна церква св. Миколая в с. Есмань за проектом архітектора Олександра Гросса. *«Нові дослідження пам'яток козацької доби в Україні»*: Зб.наук. праць Київ: Центр пам'яткознавства НАН України і УТОШК, 2016. Вип. 25. С. 308–311.
11. Опис Новгород-Сіверського намісництва 1779–1781 рр. Передм. і ред. П. Федоренка. Київ: Вид-во ВУАН, 1931. 592 с.
12. Таранушенко С.А. Дерев'яна монументальна архітектура Лівобережної України. Повна редакція. Харків: Вид. Савчук О.О., 2014. 864 с.
13. Ткаченко В.Ю. Православна Глухівщина. Глухів: РВВ ГДПУ, 2006. 190 с.
14. Тупік С.В. Глухівський Петропавлівський монастир та навколишні села. Суми : Університетська книга., 2014. 398 с.
15. ЦДІАК, ф. 206, оп. 2, спр. 5.
16. Шишкіна Ю.А. Парафіальне життя Глухова початку ХХ ст. (за матеріалами Державного архіву Чернігівської області). *Сіверщина в історії України*. Збірник наукових праць. Випуск 2. Київ-Глухів: ТОВ «Видавництво Аспект-Поліграф», 2009. С. 135–139.

Коваленко Ю.О.,
завідувач науково-дослідного відділу
Національного заповідника «Глухів»

НУМІЗМАТИКА ЯК ДЖЕРЕЛО ВИВЧЕННЯ ПІСЛЯМОНГОЛЬСЬКОГО ПЕРІОДУ В ІСТОРІЇ ГЛУХІВЩИНИ

Історична наука до недавнього часу недостатньо уваги приділяла пам'яткам післямонгольської доби. На території Глухівщини вони раніше взагалі не досліджувалися. Під час археологічних розвідок з'ясувалося, що більшість давньоруських городищ та селищ округи літописного Глухова датується домонгольським часом (XII–XIII ст.), а археологічні матеріали XIV–XV ст. зустрічаються вкрай рідко. Причиною цього могло бути те, що переважна більшість городищ та селищ могла припинити своє існування у період князівських усобиць першої половини XIII ст. чи то монгольської навали 1238–1239 рр., або в результаті регулярних ординських набігів на Сіверщину, які відбувалися з певною періодичністю протягом усього XIII ст. Про це свідчать матеріали досліджень давньоруських селищ та городищ, на яких виявлені сліди пожеж, знайдені монгольські наконечники стріл [5, с. 341]. Оскільки описів давньоруського Глухова обмаль, а одним із небагатьох джерел у вивченні давньоруського періоду в історії міста та його округи є наукові звіти та публікації археологічних розвідок та розкопок, особливо важливе значення набувають свідчення про нумізматичні знахідки джучидських монет в околицях Глухова. Важливість інформації, яку можуть дати поодинокі знахідки монет та монетні скарби, після їх картографування, атрибуції та з'ясування кількісного складу полягає у тому, що ми маємо змогу, у певному розумінні, визначити щільність заселеності глухівських земель та відтворити картину давнього економічного розвитку регіону за часів Золотої Орди.

Хоча, як зазначалося вище, під час князівських усобиць і татаро-монгольської експансії, деякі населені пункти Глухівського князівства були знищені, але більшість продовжувала жити і розвиватись. Як стверджують літописці, серед загального розорення, що охопило Русь, Глухів був чи не єдиним містом, яке збереглося, і там виникло нове княжіння [1, с. 23]. Причиною майже повного занепаду міста стала так звана «чорна смерть». У 1352 р. епідемія чуми охопила значну частину Русі. У містах Смоленську, Києві, Чернігові, Суздалі вимерла велика кількість населення [2, с. 54]. «В

Глухове же тогда ни один человек не остался, вси изомроша», повідомляв Никонівський літопис, що був складений у першій третині XVI ст. в скрипторії митрополита Даниїла, та містив багато унікальних звісток, яких немає в більш ранніх літописних зводах, що слугували для нього джерелами та не дійшли до нас [8, с. 224]. На цьому письмові свідчення про історію Глухова до кінця XIV ст. закінчуються. Майже на 300 років його ім'я зникає зі сторінок літописів, але Глухівське князівство ще певний час існувало. Воно було успадковане Романом Симеоновичем, який згадується у літописах під 1375 і 1385 роками. Його молодший брат, новосільський князь Іван Симеонович, одружений з донькою литовського Великого князя Ольгерда, не мав спадкоємців, і новосільські землі відійшли до глухівського князя. Остання відома згадка про Романа Симеоновича пов'язана з укладенням угоди між Москвою та Рязанню у 1402 р. [2, с. 54].

Тривалий час серед науковців побутувала усталена думка про повне запустіння Глухова та навколишніх земель у післямонгольський період. Археологічні матеріали були мізерними і в основному обмежувалися датуванням не пізніше XIII ст.

Те, що життя у Глухові після епідемії чуми 1352 р. не зупинилося, було підтверджено археологічними дослідженнями 2002 р., коли у центральній частині міста виявили декілька незайманих ділянок із залишками неушкодженого археологічного культурного шару з керамікою XIV–XV ст. Хоча місто поступово занепало як значний центр розвитку торгівлі та ремесел, але товарно-грошові відносини в його окрузі продовжували існувати. На користь цього говорять знахідки золотоординських та західно-європейських монет XIV–XV ст. в найближчих околицях міста та на історичних землях Глухівського князівства.

Перша офіційна згадка про знахідку золотоординських монет відноситься до 1916 р., коли у Глухівському повіті був знайдений великий скарб – 500 джучидських монет. Істориком-нумізматом В. Шугаєвським атрибутовано кілька монет. Він відніс їх до періоду правління Узбека, Абдуллаха та Мухаммеда-Буляка [9, с. 150].

За останні роки нумізматична джерельна база нашого дослідження значно поповнилася. Ось далеко не повний перелік знахідок, про які нам стало відомо. На північно-західній околиці міста у різні часи були знайдені золотоординські монети та їх місцеві (сіверських) наслідування. Це данги хана Абдуллаха (Абдаллаха), карбовані у м. Азак в середині 1360-х рр., та карбування Орду

Муаззам (766 року хіджри), наслідування данга хана Мухаммеда-Буляка, карбоване на території Чернігово-Сіверщини у 1370-х рр., данги Мухаммеда, карбовані в Орді в 772 та 773 р. х., наслідування кримського дангу хана Девлет-Берди (1419–1422 рр.), наслідування золотоординського дангу 1370–1380-х рр., невизначеної приналежності.

З південної околиці Глухова – с. Некрасове – походять данги хана Токтамиша 1394 р. і Тимур-Кутлуга 1390-х рр., карбовані у Криму та мідний золотоординський пул, приналежність якого внаслідок поганої збереженості встановити не вдалося.

Неподалік с. Суходіл, Глухівського р-ну знайдена монета Абдуллаха карбування Орди 767 р. х.

Дві золотоординські монети походять з місцевості поблизу с. Стрельники, розташованого на межі Глухівського та Путивльського районів. Одна – данг хана Токтамиша карбування Криму 1394 р. (794 р. х.), друга – найбільш рідкісна з усіх опублікованих у даній роботі монет – монета Василя Дмитрієвича Кирдяпи, карбована на початку 1390-х років.

Поблизу селища Вороніж Шосткинського р-ну (у минулому Глухівського повіту) були знайдені чотири монети золотоординського періоду – так звані «сіверські наслідування» джучидських дангів хана Мухаммеда-Буляка [4, с. 42]. На двох добре видно «княжий знак». Монети з подібними відзнаками відносять до карбування Дмитра Ольгердовича Брянського. Взагалі, типовим для джучидських монет є те, що як серед поодиноких знахідок, так і у скарбах, які траплялись на території Золотої Орди, нерідко зустрічались монети-наслідування. Вони характеризуються грубим виконанням усіх складових монетного типу, інколи зроблених правильно, а інколи так, що написи у вигляді літероподібних знаків не читаються. Однією з особливостей сіверських монет-наслідувань Брянського князівства стало їхнє виготовлення методом нанесення штампу на кружечок, вирізаний зі срібної платівки, а не на розплесканий відрізок срібного дроту, як це робилось традиційно на золотоординських монетних дворах. Найбільша кількість наслідувань відноситься до другої половини XIV ст. Місця карбування таких монет не встановлені, але існує думка, що їх було декілька [6, с. 496], і знаходились вони у межах Брянського князівства, до якого у певний проміжок часу входила частина земель сучасної Глухівщини.

Біля села Погаричі Путивльського району знайдена монета із серії «сіверських наслідувань» із зображенням «княжого знаку»

особливої форми у вигляді так званого «проквітлого хреста». На думку московського дослідника, провідного спеціаліста в області золотоординської нумізматики В. Зайцева, монети з такими знаками могли карбуватися як Дмитрієм Ольгердовичем Брянським чи кимось із князів чернігівської династії у чернігово-сіверських землях, так і литовськими правителями, що отримали свої наділи у результаті розділу володінь брянського князя. З таким же успіхом подібні монети могли карбуватися стародубським князем Олександром Патрикєйовичем, оскільки знак саме такої форми вперше зустрічається під час його правління на монетах з викарбуванням його іменем. Одним із важливих аргументів на користь віднесення монети до карбування Олександра Патрикєйовича є вивчення топографії поодиноких знахідок цих монет. Більшість з них була знайдена у південних районах Брянської області, а також на території, що межує з ними, і яка у кінці XIV ст. становила ядро Стародубського князівства [3, с.19–20]. Місце нашої знахідки не суперечить цій гіпотезі.

Наступна знахідка, що потрапила до нашого поля зору – невеликий скарб, який складався з десяти «сіверських наслідувань» джучидських дангів. Виявлений він поблизу монастиря Глинська пустинь. Одна монета має кириличний напис імені Дмитра Ольгердовича Брянського (1372–1379 рр.). На думку В. Зайцева, близько 1376 р. поряд з кириличними написами на монетах з'являється зображення «княжого знаку». На нашій монеті воно відсутнє, отже монета могла карбуватися між 1372 і 1376 рр. Три монети – наслідування джучидських дангів хана Мухаммеда карбування Орди 772–779 р. х. із зображенням «княжого знаку», характерного для представників гілки брянських князів. Ряд дослідників схиляються до думки, що такі монети карбувалися князем новгород-сіверським Дмитром Корибутом Ольгердовичем. В. Зайцев вважає, що подібний знак з'являється на наслідуваннях дангам хана Мухаммеда після 1380 р., а самі монети такого типу могли карбуватися князями місцевої чернігівської династії протягом 1380–1387 рр. [3, с. 17] Дві монети є безіменними наслідуваннями дангів хана Мухаммеда карбування Орди 773 р. х. Вони є аналогами знайдених неподалік селища Вороніжа, поданих у даній роботі вище. Наступна монета – наслідування типу карбування Орди 774–776 р. х., з фактичною датою 777 р. х. На одній з монет княжий знак дещо відрізняється від інших. Даний екземпляр належить до сіверських

наслідувань з ім'ям Токтамиша. Вірогідне місце карбування – один з монетних дворів Брянського князівства на Сіверщині.

Дві останніх монети є безіменними дзеркальними двосторонніми наслідуваннями золотоординських дангів. На обох відсутнє ім'я хана.

Кілька золотоординських монет невизначної приналежності знайдені неподалік с. Катеринівки Глухівського р-ну. Тут же знайдено 5 празьких грошей Вацлава II (1271–1305).

Біля с. Перемоги Глухівського р-ну на лівому березі р. Клевені знайдені кілька золотоординських монет та празькі гроші.

Скарб рідкісних для Глухівщини золотоординських монет з надчеканами рязанського князівства кінця XIV – початку XV ст. виявлений в урочищі Звенигород, яке розташоване біля села Ястребщина Глухівського р-ну. Крім 100 ординських монет скарб містив ще 30 празьких грошей.

Отже, ми бачимо, що більшість монет має досить вузькі хронологічні рамки – від 1360-х до 1390-х рр. Частина з них припадає на час так званої «Мамаєвої орди», яка існувала упродовж 1361–1380 рр. Особливо цікавими можна вважати знахідки «сіверських наслідувань» монет Золотої Орди з кириличними легендами та зображеннями «княжих знаків» з невизначеними центрами карбування. Вони, здебільшого, не виходять за рамки певного ареалу. Прийнято вважати, що у період централізації влади виникли локальні ринки у межах окремих удільних князівств, які могли забезпечуватися монетою власного карбування [7, с. 32]. Разом з археологічними матеріалами з Глухова та селищ навколо нього, датованими XIV–XV ст. (кераміка, дрібна металева пластика, фрагменти озброєння тощо), датування яких є досить приблизним, саме нумізматичний матеріал є чітким датуючим маркером.

Література:

1. Бантыш-Каменский Д. История Малой России (часть первая) М.: Типография Семена Селивановского, 1830. 470 с.
2. Белашов В.І. Глухівське князівство і його уділи (біля 1247 р. – на початку XV ст.) // Збереження історико-культурних надбань Сіверщини. Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 51–56.
3. Зайцев В.В. «Северские» монеты с «княжеским знаком» // Нумизматика. М.: Издательство «Нумизматическая литература», 2011. № 1(28). С. 16–22.
4. Коваленко Ю.О. Монети Золотої Орди з давньоруського Глухова та його округи // Актуальні проблеми нумізматики у системі спеціальних галузей історичної науки. Тези доповідей. Кіровоград – Київ – Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-

Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2015. С. 40–43.

5. Коваленко Ю.О. У пошуках давньоруського Глухова // Чернігів у середньовічній та ранньомодерній історії Центрально-Східної Європи: збірник наукових праць, присвячений 1100-літтю першої літописної згадки про Чернігів. Чернігів: Редакційно-видавничий комплекс «Деснянська правда», 2007. С. 339–355.

6. Лебедев В.П., Зорин А.В. Денежное обращение курс кой земли в золотоордынское время // Степи Европы в эпоху средневековья. Т.6: Золотоордынское время. Донецк: Донецкий национальный университет, 2008. С. 488–506.

7. Малезик В.А. Находки северских монет на Новогрудчине // Банкаўскі веснік, № 7, 2012. С. 30–33.

8. Полное собрание русских летописей. Летописный сборник, именуемый Патриаршей или Никоновской летописью (с приложением извлечений из монографии Б.М. Клосса «Никоновский свод и русские летописи XVI–XVII вв.»). М.: Издательство «Языки славянских культур», 2000. Т.10. 248 с.

9. Федоров-Давыдов Г.А. Клады джучидских монет // Нумизматика и эпиграфика. М.: Издательство Академии наук СССР, 1960. Т. I. 192 с.

УДК 94 (477.4) «18-19»

Ніколайчук Д.О.,

кандидат історичних наук,

науковий співробітник

Інституту історії України НАН України

м. Київ

КИЇВСЬКИЙ ГУБЕРНСЬКИЙ ВЕТЕРИНАР ІВАН ЯКОВИЧ ТОМІЛІН

Іван Якович Томілін народився 1857 р. у сім'ї купців. Навчався у Харківському ветеринарному інституті. Закінчивши повний курс наук отримав звання ветеринарного лікаря. У 1880 р. розпочав службу земським ветеринарним лікарем Старооскольського повіту Курської губернії, де працював до 20 травня 1884 р. й був звільнений за власним бажанням у зв'язку із сімейними обставинами. Варто зауважити, що у формулярному списку І. Томіліна затвердження на наступному місці роботи, земським ветеринарним лікарем Єлецького повіту Орловської губернії, відбулося теж 20 травня 1884 р., що засвідчує або про канцеляристську помилку, або ж причиною звільнення були певні особистісні бажання молодого ветеринара [2, арк. 2-3].

Перебуваючи на службі у Орловській губернії І. Томілін неодноразово за дорученням цивільного губернатора О. Шидловського виконував обов'язки урядового ветеринарного лікаря на станції Єлець. 12 червня 1886 р. І. Томіліна переведено ветеринаром на тракт з перегону худоби у Богучарський повіт. 27 січня 1889 р. І. Томіліна відряджено з розпорядження товариша міністра внутрішніх справ у Миколаївський повіт Самарської губернії «для особого інспекторського надзора за своєчасним і целесообразним виконанням противочумных мер», що засвідчує професійний рівень І. Томіліна й довіру до нього зі сторони Міністерства внутрішніх справ [2, арк. 3-4].

У другій половині XIX ст. ветеринарною частиною у губернії керувало лікарське відділення губернського правління, у якому існувала посада ветеринарного інспектора. 31 травня 1889 р. І. Томіліна, наказом міністра внутрішніх справ І. Дурнова, було переведено в Україну уже на профільну чиновницьку посаду старшого губернського ветеринара лікарського відділення Київського губернського правління [2, арк. 4].

Наприкінці XIX ст. у структурі губернського правління було утворено окреме ветеринарне відділення. Так, згідно з «Высочайше утвержденного мнения Государственного Совета «Об изменении порядка управления ветеринарною частью в губерниях и областях, состоящих в ведении Министерства внутренних дел» (від 28 квітня 1897 р.) ветеринарна частина губернського правління була виведена із лікарського відділення та передана безпосередньо губернському ветеринару, який підпорядковувався губернатору. Губернський ветеринар брав участь у засіданнях загального присутствія губернського правління на правах члена [4, с.227-228]. До обов'язків губернського ветеринара відносилось: «а) исполнение обязанностей по ветеринарной части, лежащих, по действующему закону, на врачебных инспекторах и отделениях; б) общий местный надзор по упомянутой части; в) производство дел по сей части, а равно доклады их в общем присутствии губернського правления; г) разъезды по губернии, для руководства мероприятиями против эпизоотий [4, с.228]». Губернський ветеринар керувався у своїй діяльності інструкцією, затвердженою міністерством внутрішніх справ від 29 квітня 1894 р. [2, арк. 58-63]. У зв'язку з цим у 1897 р. у складі Київського губернського правління було створено ветеринарне відділення на чолі з губернським ветеринарним інспектором та молодшим губернським ветеринаром [3, с.122]. Ветеринарне відділення здійснювало нагляд за

станом ветеринарної справи у Київській губернії та проводило керівництво заходами щодо епізоотій, відповідальність за які у загальному присутствії губернського правління покладалася на губернського ветеринара. 12 червня 1902 р. висновком Державної Ради «Высочайше утвержденныя Правила о ветеринарно-полицейских мерах по предупреждению и прекращению заразных и повальных болезней на животных и по обезвреживанию сырых животных продуктов» губернські ветеринарні інспектори були перейменовані в інспекторів ветеринарних відділень [5, с. 629].

У зв'язку з цим, після семилітнього завідування ветеринарною частиною у Київській губернії, 7 серпня 1897 р. наказом міністра внутрішніх справ № 63 І. Томіліна було призначено київським губернським ветеринаром у новоствореному ветеринарному відділенні Київського губернського правління [2, арк. 6-7].

Отже, наприкінці XIX – на початку XX ст. у зв'язку із ростом соціально-економічної сфери першочерговим завданням стало налагодження ефективного адміністрування профільних сфер життя у губерніях. Не виключенням стала і лікарська сфера. Для завідування новоствореними ветеринарними відділеннями у губерніях потрібні були не лише досвідчені чиновники, а й освідчені та кваліфіковані ветеринари. Пропрацювавши дев'ять років ветеринаром і сім років чиновником у лікарському відділенні Київського губернського правління І. Томілін як найкраще відповідав новій посаді: вища освіта, наявність практикуючого і чиновницького досвіду, чиновник 6 рангу (колезький радник).

Література:

1. Державний архів Київської області. – Ф.1. – Оп.319. – Спр.971. – 10 арк.
2. Державний архів м. Києва. – Ф.163. – Оп. 42. – Спр. 22. – 131 арк.
3. Памятна книжка Киевской губернии на 1899 г. с.122.
4. Полное собрание законов Российской империи (далі – ПС ЗРИ). – Собр. 3-е. – Т.XVII. – № 14004. – с. 227-228.
5. ПС ЗРИ. – Собр. 3-е. – Т.XXII. – № 21686. – с. 629.

УДК 94:908 (477.52):374.7 "192"

Петренко Н. М.,

аспірантка

Глухівського національного
педагогічного університету

імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Крижанівський В.М.,

кандидат історичних наук,

старший викладач кафедри історії,

правознавства та методики навчання

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ЛІКНЕПІВ НА СУМЩИНІ НА ПОЧАТКУ КАМПАНІЇ ЛІКВІДАЦІЇ НЕПИСЬМЕННОСТІ У 20-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

26 грудня 1919 року Рада народних комісарів РРФСР прийняла декрет про ліквідацію неписьменності населення, який передбачав повну ліквідацію неписьменності по всій країні: «Все населення Республіки у віці від 8 до 50 років, яке вмiє читати або писати, зобов'язане навчатися грамоті рідною або російською мовою, за бажанням. Навчання це ведеться в державних школах як існуючих, так і новостворених для неписьменного населення за планами Народного Комісаріату Освіти» [2].

Незабаром була заснована Всеросійська надзвичайна комісія з ліквідації неписьменності, підпорядкована Наркомпросу, яка взяла під свій контроль організацію курсів лікнепу, підготовку вчителів, видання навчальної літератури. Для навчання учнів у великій кількості пунктів лікнепу необхідна була хоча б така ж кількість викладацьких кадрів. До роботи залучали десятки тисяч нових людей, які горіли бажанням допомогти і мали для цього елементарні знання. Питання кадрового забезпечення було по суті головним в організації роботи лікнепів на початковому етапі кампанії ліквідації неписьменності [1, с. 3].

У перші місяці проведення кампанії до навчання неписьменного та малописьменного населення залучалися вчителі-спеціалісти, студенти педагогічних училищ, випускники педкурсів та

активісти, які вміли читати й писати і самі виявили ініціативу навчати. Ліквідаторами, як тоді називали вчителів лікнепу, або груповодами призначалися сільською радою її активісти з числа більш-менш освічених і придатних до цієї роботи людей. Загальне керівництво освітнім процесом, забезпечення груповодів необхідною літературою і навчальним приладдям здійснювали вчителі місцевих шкіл [4, с. 14].

Безумовно, радянська влада розуміла, що починати розповсюдження ідеології комуністичної партії треба з тих, хто навчатиме. Тому ліквідаторів направляли на курси та семінари перепідготовки. Більшість занять на таких курсах та семінарах були політично заангажованими, бо, як вже зазначалося, головною метою кампанія з ліквідації неписьменності стало навчання населення політичній грамоті. Наприклад, в програмі семінару для ліквідаторів неписьменності, що відбувся 3 травня 1924 року в місті Києві зустрічаємо наступні назви та теми занять: Історія України в світі марксизму, Політграмота ліквідатора, Лікнеп в системі політосвіти, Політграмота на лікпункті, Політграмота в школі малописьменних, Агітація за лікнеп [5, арк. 166]. У «Пораднику політосвітньої роботи на селі» наголошувалося, що освітня робота має бути щільно ув'язана із завданнями політичного, господарського та радянського будівництва, а зміцнити її варто книжкою й газетою, що найкраще відбивають та пояснюють радянську сучасність.

Під час проведення районних, обласних курсів та семінарів вчителям-ліквідаторам надавались поради щодо проведення занять, за якими вчителі складали навчальні плани. Також, серед великого масиву архівних документів зустрічаємо докладну Інструкцію про роботу на лікпунктах неписьменності [3, арк. 24]. Окрім питань, що стосуються терміну навчання, кількості учнів у групах, місця занять в цій Інструкції вказується також, яку документацію повинен вести вчитель лікпункту. Зокрема згадується і про робочий щоденник навчання, що має відповідати певній формі.

При навчанні дорослих в процесі ліквідації неписьменності важливе значення мали стримуючі фактори навчання, характерні для даної вікової групи: негативне сприйняття цінності навчання, відсутність мотивації, вікової консерватизм, складність в поєднанні навчання і роботи на промислових підприємствах, в колгоспах і радгоспах. Головними дидактичними особливостями навчання дорослих в ході ліквідації неписьменності були: прискорений темп навчання; відповідність навчального матеріалу рівню дорослої

людини; зв'язок досліджуваного матеріалу з професійною діяльністю дорослих учнів.

Як бачимо, на початковому етапі кампанії ліквідації неписьменності вчителів лікнепу направляли на курси та семінари перепідготовки, що мали різну тривалість, але одну мету – швидко навчити ліквідаторів, щоб у майбутньому залучити до процесу навчання якомога більше неграмотних. Завдяки спільним зусиллям держави і громадських організацій, за активної підтримки з боку робітників, селян, учителів, незважаючи на всі труднощі, було досягнуто відчутних результатів кампанії.

Література:

1. Бойко О. Організаційно-педагогічні засади ліквідації неписьменності в Україні у 1920-1927 роках : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Умань, 2016. 20 с.
2. Декрет Совета Народных Комиссаров «О ликвидации безграмотности среди населения Р.С.Ф.С.Р.» от 26 декабря 1919 года. URL: <http://istmat.info/node/38891> (дата звернення 18.11.2020).
3. Інструкція Про роботу на лікпунктах неписьменності. ДАСО (Держархів Сумської області). Ф. Р-4563. Оп. 3. Спр. 4. 137 арк.
4. Петрова Я. Организация обучения взрослых в процессе ликвидации неграмотности в СССР в 1920-1930-е гг. : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01. Самара, 2010. 21 с.
5. Програма крайового семінару для ліквідатора неписьменності. ДАСО (Держархів Сумської області). Ф. Р-4563. Оп. 1. Спр. 964. 383 арк.

УДК 94: 359(1-924.6) (477.52) "30/12"

Ремезовська Н.В. ,
студентка 64-2І групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
вчитель історії Печерської гімназії №75 м. Києва

Науковий керівник:
Сліпченко Л. В.,
кандидат політичних наук, доцент
кафедри історії, правознавства та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ВІЙСЬКОВА МОРСЬКА СПРАВА В СЕРЕДЗЕМНОМОРСЬКОМУ РЕГІОНІ В XI - XIII СТОЛІТТІ

Наше дослідження є актуальним, оскільки військова справа взагалі і військово-морська, зокрема, є невід'ємною провідною складовою культури суспільства. Моря й океани з давніх-давен були ареною суперництва і збройної боротьби, наслідком яких ставало створення особливих систем озброєння, що об'єднуються поняттям "військово-морський флот", і поява військово-морського мистецтва. Упродовж багатовікової історії військових флотів військово-морське мистецтво розвивалося нерівномірно. Як і будь-яка наукова теорія, воно тісно пов'язане з практикою і спирається на досвід минулих воєн.

Військово-морська справа являє собою систему наукових знань про закони і закономірності збройної боротьби на морі, теорію і практику підготовки і ведення операцій, бойових дій, боїв. Військово-морське мистецтво безпосередньо пов'язане з військовим мистецтвом і ґрунтується на його принципах. Основними складовими військово-морського мистецтва є стратегічне використання флоту; оперативне мистецтво; тактика військово-морської справи; питагтя узгодження зусиль з діями інших видів збройних сил; досягнення загальних цілей у збройній боротьбі.

Питання судноплавства, мореплавання, будівництва кораблів були визначальними в системі державного устрою держав Середземноморського регіону, і з часом набули особливого значення. Море сприяло історичному становленню і зростанню міст-портів, розвитку товарно-грошових відносин, а також визначало внутрішню і зовнішню політику. Саме остання була безпосередньо пов'язана з розвитком кораблебудування, удосконаленням системи транспортування і способів перевезень, сприяла розвитку судноплавства і мореплавства.

Роль і значення військового флоту в житті елліністичного світу залежало від розташування держав, на суші або на морі, економічних можливостей для розбудови громадянського, транспортного та військового флоту.

Фінікійці, просуваючись зі сходу на захід, минули Геркулесові стовпи, спустилися вздовж африканського берега на південь, а потім піднялися на північ до Британських островів. Тут їх зустріли холоди, тумани, жорстокі вітри і сильні приливо-відливні течії. Як наслідок, не підготовлені до боротьби з цими незнайомими явищами, фінікійці були змушені відступити на південь.[3].

Слідом за цими плаваннями в прибережних водах – малим каботажем купців, більше зацікавлених у прибутках, ніж у розвитку географії, – дуже скоро настає епоха великих морських досліджень, початок якій поклав в 330 році до н. е. житель Массилії (нині Марсель) античний географ і астроном Піфій. Він піднявся на північ до Полярного кола, і тільки стіна плавучих льодів змусила його відступити.

Йому вдалося на своєму шляху познайомитися з Британськими і Шотландськими островами, а також з Ісландією, або може бути, Норвегією. Що він виніс зі своєї подорожі? Він не добув ні золота, ні срібла, ніякого «товару», але він зібрав відомості про окраїнні райони Арктики, дав точний астрономічний опис північного сонця. Цей батько океанографії першим вдався до астрономічних розрахунків при визначенні місця розташування географічних пунктів.

Великі морські дослідження привертали увагу багатьох освічених людей Середземномор'я, спонукали їх направляти всю свою проникливість на розкриття таємниць географії, доступних людині їхньої епохи. Розповіді моряків дали Піфагору можливість прийти до висновку про кулястість Землі. Разом з Геродотом, Аристотелем, Гіппархом і Птолемеєм він заклав основи того, що згодом стало океанографією. [2].

Вимірювалися глибини, складалися карти, визначалося географічне положення портів, по зірках підраховувалися проплиті відстані.

Вітри, течії і припливи перестали бути грізними проявами гніву богів; їх все більше і більше використовували для прокладання морських шляхів, за якими надалі підуть армії, будуть ширитися і поширюватися міжнародні зв'язки – обміни ідеями і товарами. Самими великими, могутніми і впливовими були країни, які володіли численними упорядкованими і зручними портами, здатними привернути до себе безперервний потік матеріальних цінностей – головну рушійну силу всієї діяльності людини.

Навігаційні шляхи до цих портів були обставлені ретельно підтримуваними маяковими вогнями та іншими знаками. Море народжувало і підтримувало могутність держав давнини, і без моря вони не могли б існувати. За часів Римської імперії картина змінилася. Відкриттям в океані Рим волів завоювання на суші, і одвічні страхи та забобони знову проникли в душі нащадків перших відважних дослідників морів.

Зауважимо, що Середземне море в період XI-XIII ст. було також ареною боротьби різного роду піратів. [4]. Підтримувані тими чи іншими державами, вони вели боротьбу за домінування в регіоні. Так домінуванню арабів-мусульман, на певний час, до османських завоювань, коли мусульмани знову наводнюють узбережжя Середземного моря, поклали край нормани, а з ними, у свою чергу, конкурували вихідці із Візантійської імперії. [5].

Таким чином, в період Хрестових походів, Середземне море знову стає центром діяльності морських розбійників, що спричинено розвитком продуктивних сил, пожвавленням міжнародної торгівлі, відновленням давніх традицій мореплавання та кораблебудування.

Безсумнівно, що специфіка військової справи на морі мала особливості, які вплинули на технічний прогрес в кораблебудуванні і технології ведення воєн. [1]. Свідченням тому є архівні джерела, епіграфічні дані, історіографічні описи в природничих і гуманітарних науках, в образотворчому мистецтві, художній літературі та культурі в цілому.

На нашу думку, вивчення розвитку морської справи Середземноморського регіону XI - XIII ст.ст. дає можливість краще зрозуміти історичні, соціально-економічні умови процесу становлення і розвитку військово-морської справи та загальні культурні закономірності розвитку, до сьогодні не втрачають своєї актуальності.

Тому важливим є також визначення та вивчення особливостей військово-морської справи в Середземноморському регіоні - справжньої колиски мореплавства.

Чільне місце у цьому процесі посідає система наукових знань про закони і закономірності збройної боротьби на морі, а також теоретичні і практичні аспекти підготовки і ведення операцій, бойових дій, боїв.

Також необхідно не лише визначити, але й проаналізувати основні складові військово-морського мистецтва та чинники, які визначальними для їх поєднання, щоб досягти поставленої мети.

Література:

1. Доценко, В.Д. История военно-морского искусства [Текст] / В.Д. Доценко. – М. : Эксмо; Terra Fantastika, 2003. – Т. II. – Кн. 1.
2. Исаков, И.С. Избранные труды. Океанография, география и военная история / И.С. Исаков. – М. : Наука, 1984.
3. Констам Э. Пираты. Всеобщая история от Античности до наших дней. / Э. Констам, –С. 40-42.
4. Маховський Я. Історія морського піратства / Я. Маховський. – С. 11-16.

5. Никиты Хониата история, начинающаяся с царствования Иоанна Комнина // Византийские историки, переведенные с греческого при Санкт-Петербургской Духовной Академии. СПб., 1862. Т. 2. С. 181.

УДК 94(100)"05/..."(520)

Руденко Д. В.,
магістрант 64-2І групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:

Слінченко Л. В.,
кандидат політичних наук, доцент
кафедри історії, правознавства
та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ГЕНЕЗА САМУРАЇВ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Японія, поетична назва якої «країна Вранішнього Сонця», хоча і не належить до числа найдавніших цивілізацій світу, створила свою самобутню острівну культуру. В середньовічні часи культура, політична ситуація та філософське вірування створили нову частину соціальної структури – самурайство, яке є гордістю та невід'ємною частиною японської історії [1, с. 152].

Актуальність теми полягає в тому, що феномен самурайства панував в Японії впродовж XII-XIX ст., його військові традиції суттєво впливали на життя японців, японську культуру. Релігія самураїв поєднувала ідеї синто, буддизму і конфуціанства під назвою бусідо, разом з політикою посідала значне місце у свідомості японських воїнів і впливала на їх фізичне, моральне і духовне вдосконалення. У дослідженні ми прагнемо з'ясувати, чому така взаємообумовленість зберігається в японській культурі і сьогодні, а полірелігійна свідомість японських воїнів існувала від появи до зникнення самураїв як класу.

Якщо говорити про самураїв середньовічної Японії, то походження та становлення цього класу насамперед залежали від

релігії, політичної ситуації та філософських вчень. У перекладі з японської мови слово «самурай» означає «служити, охороняти» (від дієслова «сабурау»). Воно має багато значень. У IX столітті воно трактувалося як «особистий слуга», або «особистий охоронець», «охоронець», «озброєний вартувий» [2, с. 127].

Багато вчених, письменників, культурологів та філософів займалися вивченням проблеми формування класу самураїв, його військово-політичній спадщині, що своїми витокami, коріннями йде в глибоку старовину. Представниками зарубіжної японістики є: Р. Бенедикт, С. Дзенко, Г. Дюмулен, С. Кацуко, М. Кіп, Т. Клірі, Т. Масаакі, О. Наомаса, М. Норинага, А. Баженов, Л. Васильєв, А. Горбильов, С. Коваль, Н. Конрад, Е. Маевській, А. Маслов, Сунь-дзи, С. Тернбулл та інші. У вітчизняній літературі вивченням даної проблеми займалися: А. Шевченко, С. Гераськов, Л. Васильєв, В. Вірченко, О. Жижков, О. Коваленко, В. Макарчук, О. Попельницька, В. Рубель та інші.

Японська держава ще з часу свого виникнення мала всі ознаки азійської моделі економічного та політичного швидкого розвитку: між народом та державою склалися непрості відносини підлеглості, повне і безапеляційне безправ'я підданих перед діючою владою; держава повністю володіла землею, вона не була власністю народу. Рабська тяжка праця не вважалася головною продуктивною силою тогочасного суспільства, основними виробниками у суспільстві залишалося залежне населення. У XII–XIII ст., з появою професійного військового стану – самураїв, які виділилися з найзаможніших селян, і яких влада використовувала для придушення селянських бунтів – змінюється соціальна структура японського суспільства. Саме з цих часів самураї стають привілейованою, елітною частиною соціальної та політичної структури Японії. В їх руках зосереджується вся політична влада країни, від рішень якої залежав розвиток держави аж до середини XIX ст., до великої революції Мейдзі. Соціальна структура населення середньовічної Японії була представлена такими станами: самураї, селяни, ремісники, торговці. Зовнішнім атрибутом, яким підкреслювалося стан самураїв перед рештою населення, було носіння двох мечів одночасно, тим самим визначалася привілейованість стану [3, с. 501].

Релігія та філософські вчення поєднувалися в щось єдине – бусід, яке часто вважають філософією самураїв. Цей термін дослівно означає «шлях воїна». Знання етикету, майстерність поезії та каліграфії і звісно ж володіння бойовими мистецтвами – все це вміщує

в себе поняття бусідо. Теоретичний аспект «шляху самурая» існує та виражений у класичних текстах, авторами яких є Сіба Йосімаца (1350–1410), Імагава Садайо (1325–1420), Такеда Сінген (1521–1573), Като Кійомаса (1562–1611), Дайдодзі Юдзан (1639–1730) та ін.. Більшість з них були видатними воєначальниками або воїнами [4, с. 27].

Вчителів бусідо більше цікавили правила поведінки та риси характеру, необхідні для істинного воїна (питання першого типу більш характерні для літератури будзюцу – «військового мистецтва»), а не тільки способи, якими можна перемогти супротивника, «Шлях воїна» веде до мудрості та розуміння, – так це пояснює Конфуцій. Сіба Йосімаца говорить про це майже ідентично: «Чоловік, чия професія – війна, повинен упокорити свій розум і здивитися у глибини інших людей. З цього й виходить найвище та найважливіше з мистецтв воєнних». У центрі уваги вчителів бусідо людина певного типу – людина-воїн, або, у термінах західної культури *homo militans* або *homo bellator*. Виокремлення такого людського типу поряд із *homo ludens*, *homo faber*, *homo religiosus*, тощо цілком виправдане, адже війна – це так само людський феномен, як творчість, релігія або гра [5, с. 211].

Смерть селянина – елемент природного циклу; смерть торговця чи ремісника – це зовнішній чинник, випадок, що стався неочікувано. Життя цих верств присвячене матеріальним цінностям, їх створенню і накопиченню, воно є відмовою та запереченням смерті. Смерть не є для них осяжною, вона завжди несподівана. Вона ніяк не відноситься до їхнього Шляху: коли селянин, ремісник чи торговець помирає, він уже перетворюється в щось інше, неживе. А воїн (самурай) є воїном саме в момент смерті, смерть – невід’ємна частина його Шляху-Дао. Тому смерть та самурай завжди є близькими один до одного, він про це усвідомлює. Розділяючи думку Ямамото Цунетомо, самурай обирає смерть, якщо перед ним буде вибір «життя або смерть». Це, звісно, не означає, що кожен, хто прочитав ці рядки, повинен негайно вчинити самогубство. Якщо воїн стає на Шлях Воїна, то вже на майбутнє обирає собі смерть. «Обрати смерть» означає піти на війну, а не стати зрадником; прийняти бій, а не ухилитися від нього. Обрати смерть – це подолати страх смерті. Хоча самогубство також присутнє у бусідо: готовність самурая до смерті кристалізується в акті сеппуку (харакірі) – ритуалізованого самогубства шляхом розрізання черева [6, с. 90].

Отже, генеза самурайства Японії розпочалася ще на початку середньовіччя. Самураї з самого початку свого існування стають

привілейованою частиною соціальної структури, дотримуються чітких правил та філософських поглядів. З середини XIX – початку XX ст. структура і станові привілеї самураїв були скасовані, але принципи бусідо були перенесені на всю націю. Об'єктом служіння стає Японія, уособлена імператором. Проте і сьогодні культура Японії є особливою та неповторною.

Література:

1. Вірченко В. В. Цивільно правові відносини у середньовічному японському суспільстві. *Зовнішня торгівля: економіка, фінанси, право*. 2012. № 6. С. 151-155.
2. Рубель В.А. Японська цивілізація: традиційне суспільство і державність. Київ: «Аквіло-Прес», 1997. – 256 с.
3. Макаруч В.С. Загальна історія держави і права зарубіжних країн. К.: Атіка, 2004. 616 с.
4. Рубель В.А. Походження військово-самурайської державності у традиційній Японії (середина I тис. до н.е. – XIV ст. н.е.) : автореф. дис.на здобуття наук. ступеня докт. іст. наук. К., 1999. 39 с.
5. Ямамото Цунэтомо. Хагакурэ. Юкио Мисима. Хагакурэ нюмон. Самурайская этика в современной Японии. СПб., 1996. 330 с.
6. Капранов С. В. Філософія бусідо як антропологія (на матеріалі "Хагакурэ"). *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2015. Вип. 910 (147 – 148). С. 90- 98.

УДК: 94(477)

Силка О.С.,

здобувач Вінницького ДПУ

ім. М. Коцюбинського

Науковий керівник:

Романюк І.М.,

професор, доктор історичних наук

кафедри історії та культури України

Вінницького ДПУ ім. М. Коцюбинського

м. Вінниця

ПРАЦЯ МАЛОЛІТНІХ ПІД ЧАС ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Ідеологія трудового виховання охоплювала всю дитячу діяльність. Діти, які виховувалися в дитячих будинках, були під опікою держави, яка потребувала від них віддачі. Дитячу працю використовували в різних майстернях: столярних, слюсарно-токарних,

бляшовиробних, швейних, споживчих. Уся робота проводилась вручну, обладнання не було [1, с. 72]

Коли вихованці досягали 14-15 років, їх мали направляти на виробництво або в ремісничі училища на подальше навчання. За рішенням Ради Міністрів УРСР 14 ремісничих училищ республіки мали приймати виключно дітей з дитячих будинків. [2, арк 85]

Одним із таких було Спеціальне ремісниче училище № 36 (м. Київ), відкрите в 1945 році. До нього приймалися лише випускники дитячих будинків – хлопці віком 12-13 років, з початковою освітою. Термін навчання становив 4 роки. За цей період хлопці мали отримати неповну середню освіту (в обсязі 7 класів) і одну з чотирьох спеціальностей: слюсаря-інструментальника, слюсаря-ремонтника-складальника, токаря або столяра. [3, с. 165]

Вчорашнім підліткам треба було пройти короткострокове навчання, а потім тяжка, а іноді й небезпечна праця, яка потребувала максимальної точності й фізичного напруження. На заводах працювали навіть ті діти, які не дотягувалися до станка. Доволі часто в спогадах очевидців тих днів натрапляємо на згадки про цілодобову роботу на заводах. «Під час війни і вночі працюємо, спати хочемо...попрацюємо трохи, за конвеєром сховаємось від майстра – заснем». Багато дітей залишались на заводі ночувати для отримання понадурочних годин, за які додатково видавали хліб. Вихідних майже не було. Робочий день міг досягати 18 годин, у суботу, починаючи з 8 ранку до 14 дня, а в неділю з 14 годин до 8 ранку понеділка. Перерви по 5 хвилин до обіду й після обіду.

Однією з причин малої кількості ремісничих училищ була катастрофічна відсутність приміщень. У гуртожитках при заводах і фабриках, куди направлялися випускники дитбудинків, часто були настільки незадовільні умови проживання, що мешканці не витримували й тікали геть. Наприклад, у 1945 Київський завод №784 прийняв для працевлаштування 63 підлітки. Гуртожиток, де були влаштовані підлітки, перебував у антисанітарних умовах, ліжок не вистачало, харчування в їдальні було організовано незадовільно. Діти не здобували технічного навчання.

Гуртожиток при фабриці ім. Р. Люксембург, в який були влаштовані діти, перебував у незадовільному санітарному стані. У ньому було брудно, тісно, незатишно. На заводі ім. Артема мали місце справедливі скарги підлітків на профспілкову організацію й адміністрацію заводу, на погані умови життя в гуртожитках: несвоєчасний обмін постільної білизни, відсутність шухляд,

несвоєчасна видача мила, що створювало антисанітарію в гуртожитку й спричиняло неохайний вигляд підлітків.

Робота на заводах практично виключала можливість отримання освіти, але ще гірше те, що вона підривала здоров'я дітей. Багато дорослих, шкодуючи дітей, намагались виділити їм хвилини відпочинку, виготовляли іграшки із підручних матеріалів, приносили цукерки, вкладали передрімати.

Діти та підлітки в документах маскувались словом «молодь», а роботу на промислових підприємствах, до яких прикріплювались училища, офіційно вважалась «навчанням». Ті, хто залишав таке «навчання», притягувались до кримінальної відповідальності. Ще одним способом покарання були догани та обговорення поведінки на товариських судах [4, с. 85].

Але умови на відбудові промислових об'єктів були тяжкими, про що свідчать архівні документи «Про нарікання молоді мобілізованої на відбудову промислових об'єктів Артемівського району, Сталінської області». А саме листи молоді, які підтверджують ситуацію «працюємо по 18 годин, харчування погане, не знаю чи переживу я зиму», «робота тяжка, руки й ноги до вечора наливаються кров'ю», «годують один раз на день» [5, арк 10].

Учениці школи ФЗН № 19 м. Маріуполь Н. Маленкова, К. Готманова, А. Дорошенко, М. Юхненко повідомляли в листі до редакції газети «Правда», що змушені проживати в жахливих умовах: кімнати у гуртожитку не зачиняються, вікна розбиті, скрізь протяги; немає матраців та подушок і спати доводиться на підлозі.

Це все привело до того, що 57 чоловіків з них самовільно залишили завод. На заводі Станкобуд з 15 підлітків, що прибули в 1945 році, 10 чоловік втекли. Про це нікуди навіть не було повідомлено, й не були прийняті заходи щодо повернення дітей. На фабриці ім. Р. Люксембург залишили роботу 7 підлітків; на фабриці ім. Боженка в період з 1945-1946 років залишили роботу 16 чоловік. Доволі часто втечі працюючих підлітків із установ супроводжувалися крадіжками.

У 1946 році працевлаштування на підприємствах Києва підлітків-сиріт виглядало так: на фабриці ім. Смирнова-Ласточкина – 250 чол., на заводі Станкобуд – 5, на фабриці ім. Р. Люксембург – 20, на заводі ім. Сталіна – 7, на фабриці ім. Боженка – 82, на заводі Ленкузня – 70. Всього працевлаштовано 434 особи. [6, с. 152]

Але дівчат до РУ та шкіл ФЗН брали мало, тому що ці навчальні заклади були розраховані на підготовку фахівців важкої та

вугільної промисловості, тому могли запропонувати представникам слабкої статі обмежений перелік професій. У більшості випадках працевлаштування здійснювалося формально. Робота підлітків не була організована на підприємствах, відсутня була виховна робота. Наприклад, підлітки Сеферов, Гудалов, Курочкін та Магазінський за фахом формовщик школу фабрично-заводського навчання та мали 3-й розряд. Але після працевлаштування до маріупольського заводу «Азовсталь» ливарного цеху виконували чорнову роботу. Як наслідок підлітки залишали свої місця роботи та знов опинялися на вулицях. Наприклад, у радгоспі Сталінської області «Гірник», з 19 дітей, які були направлені на працевлаштування дитячим будинком, лишилося лише вісім, інші втекли [7, с 78]. Але навіть при таких умовах не всім дітям-сиротам щастило працевлаштуватися.

Отже, випускників дитячих будинків направляти до шкіл ФЗН, а потім працювати на заводи, але умови роботи були тяжкими. При розв'язанні соціальних проблем знедоленого дитинства держава переслідувала цілі свого власного зміцнення і непохитності.

Література:

1. Ложкина В.М. Формирование «нового гражданина» в детских домах Молотовской области в годы Великой Отечественной войны. Мир науки, культуры, образования. Челябинск. 2013. № 1(38). С. 230.
2. Спр. 1654. Справки, информации об итогах обучения и воспитания детей за первое полугодие 1944-1945 гг. 19.04.1945, 214 арк.
3. Стефанович Д. Шулявка та Жовтневий район Києва. Київ. 2001. С. 165-166
4. Безлюдна І. Повсякденні реалії дитячих будинків Київщини у повоєнний період. *Український історичний журнал*. 2007. №1. С. 149 – 168.
5. Спр. 1391. О жалобах молодежи мобилизованной на строительство промышленных объектов, Артемовского района, Сталинской области. 1944, 2 арк.
6. Бушмаков А. В ремеслухе живи да тужи. *Ретроспектива*. 2010. №2. С. 84 – 85.
7. Касьянова Л.М. Боротьба з безпритульністю та бездоглядністю в Донбасі (1943-1953).- Донецьк 2011. С. 221.

УДК94:355.483(477.44)“1944“

Суходолець О.О.,
студент 2МАПУ групи
факультету історії, права
та публічного управління
Вінницького ДПУ ім. М. Коцюбинського
Науковий керівник:
Романюк І.М.,
доктор історичних наук,
професор кафедри історії
та культури України
Вінницького ДПУ
ім. М. Коцюбинського
м. Вінниця

ЗНАЧЕННЯ ПРОСКУРІВСЬКО-ЧЕРНІВЕЦЬКОЇ НАСТУПАЛЬНОЇ ОПЕРАЦІЇ 1-го УКРАЇНСЬКОГО ФРОНТУ ПРИ ВИЗВОЛЕННІ ВІННИЧИНИ ВІД НАЦИСТСЬКИХ ОКУПАНТІВ

Завдяки січнево-лютневим операціям червоної армії 1944р. було звільнено території сучасних Київської, Черкаської, Житомирської, Рівненської, Дніпропетровської, Запорізької та окремі райони Вінницької, Хмельницької, Волинської областей. Командування Німеччини надіялося на весняне бездоріжжя, котре могло б зупинити просування радянських військ на території України і дозволило б отримати час вермахту для перегрупування військ і відпочинку. Проте, весняна погода 44-го року не врятувала від поразки німецькі війська [6, с. 155].

18 лютого 1944р. Ставка ВКГ надіслала директиву №220029 командуючому 1-го Українського фронту для підготовки наступальної операції на Проскурівсько-Чернівецькому напрямі. В ній наказувалося завдати удар по лінії фронту Дубно, Шепетівка, Любар в південному напрямку із завданням розгромити групування вермахту в районі міст Кременець, Староконстянтинів, Тернопіль і оволодіти рубежем Берестечко-Броди-Тернопіль-Проскурів- Хмільник. Наступ слід було розпочати в період 4-6.03.1944 р. [7, с. 47].

Задум наступальної операції полягав у прориві німецької оборони на широкому фронті та швидкому наступі до Дністра щоб відрізати шляхи відступу головним силам армії «Південь» на захід

,взяти в кільце вороже угруповання і його знищити. Командира 1-го Українського фронту М.Ватутіна замінив Г. Жуков. Він скорегував план фронтової наступальної операції за дві доби до наступу [8, с. 255].

Ударне угруповання 1-го Українського фронту 4 березня перейшли у наступ. В перший день були введені 3-я гвардійська та 4-та танкова армія котрі за добу просунулися углиб на 25-30км.. Наступ у наступні дні розвивався у напрямку Тернопіль та Проскурів. Радянські війська захопили Волочиськ і перерізали важливу для противника залізничну магістраль Львів – Жмеринка – Одеса [4, с. 118].

11 березня 1944р. Ставка ВКГ уточнила завдання своїм військам. Основне завдання 1-го та 2-го Українських фронтів спрямувалося на те, щоб потужними ударами на Волочиськ, Чернівці й Умань, а також Могилів-Подільський оточити і знищити 1-у танкову армію вермахту [3, с. 172].

11 березня почалося форсування Південного Бугу 1-м Українським фронтом. Цього ж дня передові частини 18-ї армії форсували Південний Буг. Випереджаючи встановлений командуванням фронту графік просування підійшла до Вінниці 38-а армія. Маршал Жуков одержавши донесення про успішне просування 38-ї армії до Південного Бугу, наказав форсувати ріку на всій ділянці наступу за допомогою підручних засобів, не чекаючи табельних, але біля 22-ї години він змінив наказ на продовження та розвивання головного удару на Жмеринку.

16 березня від противника військами 1-го та 2-го Українських фронтів було звільнено 123 населених пункти Вінниччини у тому числі райцентри Крижопіль та Томашпіль, а також Калинівський, Ободівський, Оратівський райони [2, с. 419-420].

17 березня на південь від Вінниці радянськими військами був захоплений плацдарм на правому березі річки біля населеного пункту Сабарів. Наступ на цій ділянці загрожував відрізати вінницьке угруповання противника, німецькі частини почали відходити з Вінниці на південний захід. Досягнувши району Жмеринки, відступаюче угруповання увірвалися в західну частину міста, але 20 березня німецькі війська були вигнанні із Жмеринки. 20 березня правofланговий 74-й стрілецький корпус в результаті штурму з форсуванням Південного Бугу і обхідного маневру з флангів опанував обласним центром Вінницею [5].

21 березня війська 1-го Українського фронту приступили до виконання другого етапу Проскурівсько-Чернівецької операції. Вранці розпочався наступ 60-ї і 1-ї гвардійської армії, також 1-ї, 4-ї, і 3-ї гвардійської танкових армій, 13- армія вела бої на Бродівському напрямі а 18-а і 38-а атакували Вінницько- Летичівське угруповання. Вперше в цій операції водночас вели наступ всі армії фронту. З 22 березня, 38-а армія просувалася в напрямку Кам'янця -Подільського. Планомірний відхід вінницького угруповання противника було зірвано. 24 березня між радянськими та німецькими військами тривали жорстокі бої в районі м. Бар та с. Гавришівки Барського району. В результаті контратак при підтримці танків та самохідної артилерії німецькі частини захопили с. Терешки, Чемериси Волоські та Адамівки. 25 березня 1944 р. радянські війська відбили 5 ворожих контратак біля с. Адамівки примусивши ворога відступати. Цього ж дня силами 240-ї стрілецької дивізії гітлерівців було вигнано з Мурованих Курилівців [1, с. 154-156].

Отже, Проскурівсько-Чернівецька наступальна операція 1-го Українського фронту, котра відбувалася з 4 березня по 17 квітня 1944, була складовою частиною стратегічної наступальної операції із звільнення Правобережної України. В ході операції відбулося визволення частини Вінницької області (4-25 березня 1944р.). Значна заслуга при звільненні області належить арміям 1-го Українського фронту.

Література:

1. Визволення Вінниччини від нацистських загарбників (25 грудня 1943 р. - 25 березня 1944 р.) : монографія / С. Гальчак. - Вінниця : Книга-Вега, 2004. - 200 с. : іл.
2. Гальчак С.Д. Поділля в роки Другої світової війни(1939-1945) – Вінниця, 2018 – 656 с.
3. Гальчак С.Д. Ратна слава Вінниччини:Час,Події,Особливості.- Вінниця:2015-608с.
4. Грицюк В. М. Стратегічні та фронтові операції Великої Вітчизняної війни на території України / НАН України. Ін-т історії України. — К., 2010. — 150 с.
5. Москаленко К.С. На Юго-Западном направлении. 1943-1945. Воспоминания командарма. Книга II. — М.: Наука, 1973. <http://militera.lib.ru/memo/russian/moskalenko-2/index.html>
6. Патриляк І. К., Боровик М. А. Україна в роки Другої світової війни: спроба нового концептуального погляду. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. – 590 с.
7. Русский архив: Великая Отечественная. Ставка ВКГ: Документы и материалы 1944-1945. Т. 16 (5-4). - М.: ТЕРРА, 1999. - 368 с.

8. Стратегічні та фронтові операції на території України у 1943-1944 роках/ [В.М.Грицюк, О.Є.Лисенко, Р.І.Пилявець, С.В.Сидоров]; відп. ред. О.Є.Лисенко.-К.: Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, Інститут історії України НАН України, 2015.-508с.

УДК 130.2

Туманова Ю.В.,

аспірант

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Грудинін Б.О.,

доктор педагогічних наук, доцент

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

КУЛЬТУРА ЯК ПРЕДМЕТ ФІЛОСОФСЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Як відомо, жодна сфера буття людини не може функціонувати і розвиватися гармонійно без своєчасного й повного її забезпечення необхідною інформацією. Саме тому сучасний стан розвитку цивілізації в епоху інформатизації вказує на необхідність швидко й адекватно сприймати, зберігати, обробляти, використовувати і передавати необхідну інформацію. Одним із головних явищ епохи інформатизації є формування нової культури. Вивчення культури пройшло шлях від філософського, абстрактно-теоретичного аналізу до наукового, заснованого на застосуванні методів емпіричних досліджень [1, с. 9].

Вже в Античності (кінець VII ст. до н. е. – VI ст. н. е.) бере початок філософський аналіз феномену «культура». Були сформульовані такі поняття як: «техне» – практична діяльність, що створює предметний світ, який оточує людину; «мімесис» – відтворення реальності, наслідування їй [2].

Саме слово «культура» походить від лат. «cultura», що спочатку означало обробіток землі, вирощування різних культур [3, с. 276]. Трансформація смислу слова «культура» завдячує давньоримському мислителю Цицерону (106 – 43 рр. до н. е.). У своїх листах, які прийнято називати «Тускуланськими бесідами» (45р. до н.

е.) [4], філософ вжив свій знаменитий вислів «філософія є вирощуванням душі», що і дало поштовх власне до трансформації. Зміст цього висловлювання полягає в тому, що так само, як за допомогою лопати чи сапи ми обробляємо землю, вирощуємо рослини, так само за допомогою філософії обробляємо, плекаємо й вирощуємо власну душу. Після цього «культурою» традиційно почали називати духовний саморозвиток людини, «обробіток» власної душі [3, с. 276].

Термін «культура» у періоди Середньовіччя (кінець XV століття – початок XVI століття) та Відродження (XIV ст. – початок XVII ст.) тісно поєднується з іншим латинським словом «cult» («вшанування») [5]. Культура характеризується не тільки саморозвитком, самовдосконаленням людської душі, але й її ставлення до Бога, схиленням перед ним. Культура – це вже не лише освіта, але й весь духовний світ людини, ознаменований вірою в Бога. Саме так її розумів, зокрема, відомий німецький історик і правознавець С. Пуфендорф (1632–1694 рр.) [3, с. 277]. Однак, антична філософія цілісної філософії культури не створює. Античність і Середньовіччя не мають потреби у виокремленні особливої культурної проблематики оскільки є епохами домінування релігійного сприйняття реальності. Відповідно, уся проблематика людського існування була зосереджена навколо системи релігійних ідей [6].

Тільки починаючи з епохи Нового часу (середина XV ст. – початок XX ст.) можна вести мову про зародження філософії культури у прямому сенсі цього слова. В рамках філософії цього періоду були вироблені дві значущі для розуміння сутності культури ідеї, що були покладені в основу цієї епохи: ідея про необхідність культивування людського розуму і ідея про протиставлення «природного» і «штучного» у людському існуванні [7].

Філософія культури набула інтенсивного розвитку наприкінці XIX ст. – на початку XX ст. завдяки працям О. Шпенглера, Г. Ріккєрта, Е. Кассієра, М. Шелера, Арнольда Джозефа Тойнбі та інших. Адам Мюллер вперше ввів термін «філософія культури» у філософський обіг на початку XIX ст. [8].

У добу Нового часу поняття «культура» мала подвійний смисл. Німецький мислитель Гердер (1744–1803 рр.) відіграв величезну роль в усвідомленні сутності та специфіки культури [9]. Філософія історії та культури у Й. Гердера завершує його філософську теорію динамічного буття природи, обґрунтовує єдність і цілісність загального розвитку природи як сходження від нижчого до вищого [1,

с. 12]. У першу чергу, за Й. Гердером, історичне існування культури забезпечується за допомогою мови і традиції як механізму її історичної трансляції. Традиція не лише успадковується, вона перетворюється і застосовується новими поколіннями. Людина формується культурою, вона ж її і створює. Цей процес можна назвати і культурою, і просвітою [10].

Таким чином, проаналізувавши інформаційні джерела, упевнено можемо констатувати, що взаємозв'язок філософії і культури існує не тільки у значенні філософії як формуючої образів ідеального буття, світоглядних орієнтирів на шляху до Істини, а й культури, в свою чергу, як засобу втілення їх (світоглядних орієнтирів) в реальне життя людини у формах суспільно-історичних типів культури [3]. Адже існування філософії поза межами культури не має сенсу і взагалі не можливе. Філософія – це активність, діяльність людської думки, а людська діяльність є сферою культури.

Література:

1. Прудникова О. В. Філософія інформаційної культури : навч. посіб. / О. В. Прудникова. – Харків : право, 2017. – 328 с.
2. Буряк В. В. Антична філософія : Підручник. – Сімферополь : БУК пресс, 2009. – 264 с.
3. Киричок О. Б. Філософія : підручник для студентів вищих навчальних закладів / О.Б. Киричок. – Полтава : РВВ ПДАА, 2010. – 381 с.
4. Cicero: Selected Letters. – Oxford, Oxfordshire : Oxford University Press, 2008.
5. Гуревич А. Я., Харитонович Д. Э. История Средних веков. – 2-е изд. – Москва : МБА, 2008. – 320 с.
6. Надточаев А. С. Философия и наука в эпоху античности. – Москва : Издательство Московского университета, 1990. – 286 с.
7. Українська і зарубіжна культура. Навчальний посібник / Під заг. ред. Заболоцької К. В. – Донецьк : «Східний видавничий дім», 2001. – 372 с.
8. Петрушенко В.Л. Філософія: навч. посібник / В. Л. Петрушенко. – Львів : Новий світ – 2000, 2012. – 647 с.
9. Жирмунский В. Жизнь и творчество Гердера // Жирмунский В. Очерки по истории классической немецкой литературы. – Ленинград, 1972. – 490 с.
10. Barnard, Frederick Mechner. Herder's Social and Political Thought (англ.). – Oxford, Oxfordshire : Oxford University Press, 1965.

УДК 94:[351.74:323.281](47+57)«1917/1941»

Фісун А.О.,

магістрантка

Чорноморського національного
університету ім. Петра Могили

Науковий керівник:

Морозова О.С.,

доцентка кафедри історії

Чорноморського національного
університету ім. Петра Могили

м. Миколаїв

СИСТЕМА КАРАЛЬНО-РЕПРЕСИВНИХ ОРГАНІВ СРСР

Розбудова незалежної України неможлива без перманентного удосконалення системи державних органів безпеки. Радянський період української історії залишив помітний слід у розвитку української структури каральних органів. Аналіз системи карально-репресивних органів Радянського Союзу допоможе розібратися в сучасних процесах становлення механізмів безпеки України.

Метою роботи є висвітлення структури та аналіз карально-репресивної системи СРСР.

Наприкінці першого повоєнного десятиріччя (кінець 1918 р.) – на початку 1920-х рр. ХХ ст. відбулися кардинальні зрушення в соціально-економічному та державно-політичному розвитку Радянського Союзу. Значних обертів в СРСР набув процес формування тоталітарного режиму, що супроводжувався радикальними змінами в організації та функціонуванні як всього державного механізму загалом, так і його окремих ланок [4].

Більшовицька держава в перші місяці свого існування сконцентрувала значні зусилля на створенні органів спеціального призначення, які мали виконувати функцію «карального меча революції». Орган із надзвичайними повноваженнями (Всеукраїнська надзвичайна комісія для боротьби з контрреволюцією, спекуляцією, саботажем та посадовими злочинами — ВУНК), діяльність якого скеровувалася на ствердження диктатури пролетаріату, був започаткований декретом Тимчасового робітничо-селянського уряду України в грудні 1918 р. як філія Всеросійської Надзвичайної Комісії [1].

Створення в жовтні 1917 р. Народного комісаріату внутрішніх справ (НКВС) – центрального органу в галузі охорони правопорядку

та боротьби зі злочинністю, започаткувало формування радянських органів внутрішніх справ (ОВС). НКВС був сформований у складі уряду (Ради народних комісарів (РНК)) на чолі з В. Леніним на II Всеросійському з'їзді Рад. Водночас 28 жовтня 1917 р. НКВС РСФРР прийняв постанову «Про робітничу міліцію», якою юридично закріпив створення спеціального карального органу охорони соціалістичного порядку [3, 11]. А вже в серпні 1918 р. при НКВС РСФРР було створене управління міліції, реорганізоване в жовтні 1918 р. у Головне управління робітничо-селянської міліції. Спільна інструкція НКВС і НКЮ (Народний комісаріат юстиції) від 12 жовтня 1918 р. щодо організації робітничо-селянської міліції закріплювала організаційну структуру міліції. В інструкції вперше було подано правове визначення поняття «радянська робітничо-селянська міліція», яку розглядали, як «виконавчий орган Робітничо-Селянської центральної влади на місцях, що перебуває в безпосередньому віданні місцевих Рад і підпорядковується загальному керівництву НКВС УСРР» [6, 84].

З 1923 р., після утворення СРСР, головним репресивно-каральним органом в країні було Об'єднане державне політичне управління (ОДПУ) при Раднаркомі СРСР. При голові ОДПУ утворювалася Колегія, яка мала право визначати міри покарання, включно до вищої. За Конституцією СРСР 1924 р. на органи ОДПУ покладалися завдання боротьби «з політичною й економічною контрреволюцією, шпигунством і бандитизмом», однак через відсутність партійного і державного контролю за діяльністю органів ОДПУ вони широко використовувалися не тільки за своїм прямим призначенням, але й у внутрішньопартійній боротьбі, репресіях проти політичної опозиції та всіх інакомислячих, яких оголошували «ворогамі народу».

ОДПУ діяло на правах союзного народного комісаріату. В УСРР, як і в інших союзних республіках, було створено Державне політичне керування (ДПК). На чолі його стояв голова, якого призначав ВУЦВК і який одночасно був Уповноваженим ОДПУ. Місцеві органи ДПК УСРР створювалися спочатку при губвиконкомах, а потім при окрвиконкомах Діяли й особливі відділи корпусів та дивізій Українського військового округу, транспортні відділи ДПК, органи ДПК з охорони кордонів України [9].

У складі ОДПУ було утворено Головну інспекцію з міліції і карного розшуку, а з грудня 1932 р. постановою ЦВК і РНК СРСР - Головне управління робітничо-селянської міліції (ГУРСМ) при ОДПУ СРСР. На останнє, зокрема, покладалося загальне керівництво

роботою управлінь робітничо-селянської міліції союзних республік, а нагляд за його діяльністю доручався прокуророві Верховного Суду СРСР. Вищий, середній та старший командний склад міліції і карного розшуку урівнювався в матеріальному відношенні з відповідними категоріями працівників ОДПУ [8].

Після розподілу 1941 р. НКВС СРСР на НКВС СРСР та НКДБ СРСР напрями роботи також розділилися. Мета і завдання ототожнювалися, а от способи, спецзасоби, методи і заходи були різні. Відділи НКДБ отримали кодові назви «А» – обліково-архівний, «Б» – оперативно-технічний, «В» – воєнної цензури та перлюстрації кореспонденції. На базі НКДБ було утворено Міністерство державної безпеки (МДБ). Упродовж років карально-репресивна система розширювала агентурну мережу, формувала винищувальні батальйони (ВБ), групи сприяння й інформаторів за територіями і певними ознаками, групи охорони громадського порядку. Для координації дій спецгруп М. Хрущов і Міністр внутрішніх справ УРСР Т. Строкач вирішили створити відділ боротьби з бандитизмом (ВББ), який підпорядковувався Головному управлінню з боротьби з бандитизмом (ГУББ). На нього покладалися основні функції:

- 1) видання керівних вказівок апаратам НКВС-УНКВС з боротьби з бандитизмом, систематичний контроль за їхньою роботою, інспектування та надання їм практичної допомоги;

- 2) безпосередня організація та здійснення агентурно-оперативних та слідчих заходів з розробки й ліквідації найбільших бандитських формувань;

- 3) розробка і контроль заходів із проведення великих чекістсько-військових операцій із ліквідації учасників банд;

- 4) організація винищувальних батальйонів, їх навчання, матеріальне забезпечення та оперативне використання у боротьбі з бандитизмом;

- 5) організація спеціального радіозв'язку і підготовка кадрів спеціалістів із радіозв'язку [2, с. 258].

Органам виконання покарань у карально-репресивному апараті відводилося значне місце. До основних функцій належала охорона й утримання арештованих, засуджених у місця позбавлення волі, контроль за виселенням і відправленням їх до назначених місць відбування покарання. Та найжахливішим було спецзавдання: виконання вироків вищої міри покарання – смертної кари – розстрілу.

Постанови з такими вирокми застосовували щодо засуджених за статтями 54-12 «а», 54-11 Кримінального кодексу УРСР, що

кваліфікувалися радянським правосуддям як «зрада Батьківщини», «антирадянська агітація і пропаганда». Серед нормативних документів щодо регулювання і застосування найвищої міри покарання – Указ Президії Верховної Ради СРСР, виданий 19 квітня 1943 р. Ним найвища міра покарання – смертна кара – здійснювалася через повішення і каторжні роботи. Для того, щоб викликати страх у населення, такі вироки виконували привселюдно.

Вироки виносили Военні трибунали округів, груп військ Радянської армії і Військові трибунали флотів, які виконувалися після затвердження Верховним Судом, який міг видати й акт про помилування. Перелік злочинів, за які карали радянським законодавством від 15–25 років виправно-трудовами таборами, складався з: «обвинувачення у зрадництві та пособництві окупантам», «повстанства», «агентури іноземних розвідувальних і контррозвідувальних органів», «дезертирства», «терору та терористичних намірів», «шкідництва та саботажу» [7].

Розгалужена мережа розвідувальної й оперативної роботи на волі і місцях позбавлення волі давала бажані результати в накреслених завданнях карально-репресивної системи в боротьбі з бандитизмом. Масові арешти, розстріли, депортації – результат спільної «ефективної» взаємної праці органів виконання покарань з органами державної безпеки в боротьбі з бандитизмом в СРСР в перше післявоєнне десятиріччя. Дією радянської законності охоплювалися всі ті, хто був опонентом радянського режиму і перебував у політичній чи ідеологічній опозиції до влади[5].

Висновки. Система карально-репресивних органів СРСР наклала значний відбиток на розвиток суспільно-політичного та економічного життя країн. Жорстокі методи покарань Военного трибуналу стали серйозним викликом для майбутнього.

Утворене Міністерство державної безпеки СРСР можна порівнювати зі Службою безпеки України (СБУ). Адже це Міністерство можна вважати позитивним прикладом для подальшої безпеки захисту країн.

Отже, на нашу думку система карально-репресивних органів СРСР поклала більше негативний відбиток на розвиток країн соціалістичного табору, а ніж позитивний.

Література:

1. Бажан О. Репресивна діяльність органів ВУНК–ДПУ–НКВС–КДБ на Київщині у 1919–1980-ті рр. URL: http://history.org.ua/JournALL/gpu/gpu_2011_1/6.pdf

2. Білас І. Г. Репресивно-каральна система в Україні 1917–1953 рр.: суспільно-політичний та історико-правовий аналіз: у 2-х кн. / Білас І. Г. – К.: Либідь, 1994. – Кн. 1. – 1994. – 432 с.; Кн. 2. – 1994. – 688 с.
3. Биленко С. В. На бессмертном посту (из истории советской милиции) / Семен Владимирович Биленко. – М.: Всесоюзное общество «Знание», 1969. – 48 с.
4. Волков В. Высылка и ссылка в судебном порядке (ст.ст. 35–36 УК) // Административный вестник. – 1927. – № 7–8. – С. 23.
5. Кульгавець Х. Ю. Система і функції радянських каральних органів РСФРР ТА УСРР у період їх формування // Південноукраїнський правовий часопис. Актуальні проблеми історико-правової науки. 2015. С. 209–213.
6. Мулукаев Р.С. Из истории строительства рабоче-крестьянской милиции в советских республиках 1918–1924 гг. / Роланд Сергеевич Мулукаев // Правоведение. – 1973. – № 4. – С. 83–90.
7. Савчин Г. Я. Співпраця органів виконання покарань з органами державної безпеки у боротьбі з бандитизмом (на матеріалах Західної України 1944–1953 рр.) // Науковий вісник. 2014. №1.
8. Організаційна структура та особливості діяльності радянських репресивно-каральних органів // pidru4niki.com // URL: https://pidru4niki.com/1726062145617/pravo/organizatsiyuna_struktura_osoblivosti_diyalnosti_radyanskih_represivno-karalnih_organiv
9. Репресивно-каральні органи і право в умовах тоталітарного режиму // lawbook // URL: <https://lawbook.online/derjavi-prava-istoriya/represivno-karalni-organi-pravo-umovah-66094.html>

УДК 1(091)

Цюпак В.М.,

аспірантка

Дрогобицького ДПУ імені Івана Франка

Науковий керівник:

Петrenchко О.М.,

доктор історичних наук, професор

та спеціальних історичних дисциплін

Дрогобицького ДПУ імені Івана Франка

м. Дрогобич

«РОЗДУМИ» ЯК КНИГА ЖИТТЯ МАРКА АВРЕЛІЯ

Постановка проблеми. Діяльність Марка Аврелія – філософа та римського імператора, значною мірою визначалася його філософськими принципами. З дитячих років він був оточений мислителями, які щедро ділилися з ним своїми філософськими принципами. З різноманітних філософських течій його найбільше

приваблювало вчення стоїків. Однак політичний та суспільний розвиток Римської імперії суперечили цьому вченню, що ставило перед Марком Аврелієм проблему вибору між бажаним та необхідним та, зрештою, і світоглядного вибору. Багатогранність «Роздумів», на нашу думку, значною мірою визначається мотивами написання цього твору та метою, яку ставив перед собою автор.

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що зацікавленість діяльністю Марка Аврелія супроводжується значним інтересом його філософських ідей. Тому не дивно, що досить ґрунтовні дослідження щодо цього належать дослідникам філософської думки

Зокрема цікаві думки щодо даної проблеми висловлює П'єр Адо, котрий у 1995 році видав твір «Що таке антична Філософія» [3], у якому він, серед іншого, описавши духовні практики Марка Аврелія. Серед російських дослідників можна згадати А. Лосева, С. Котляревського. У вітчизняній науці Микола Дяченко подає розгорнуту характеристику Марка Аврелія як філософа–стоїка.

Метою дослідження є висвітлити основні положення філософії Марка Аврелія на основі твору «Роздуми».

Виникнення стоїцизму пов'язане з Грецією, невдовзі воно поширилось на Римську імперію. Стоїцизм не закликав до боротьби, він прагне згоди, яка була так потрібною Римській державі. Саме пошук компромісу, миру не покидав думок імператора.

У 70-х роках II ст. Марк Аврелій записав своє світосприйняття у формі щоденника, давньогрецькою мовою під назвою «До самого себе». (*Eis éautón*), в Європі цей твір знаний як «Роздуми» латинською (*Meditationes*). Твір складається з дванадцяти книг, кожна з якої, це окреме переживання, думки висвітлені імператором під час військових походів.

Так, I книга присвячена чеснотам котрі сформували особистість Марка Аврелія: «Від діда Вера, у мене добрий характер і не злостивість. Від батька лагідність і непохитна твердість в рішеннях після ретельного дослідження і відсутність марнославства з приводу уявних почестей [1.,с.1]

У II – IV книзі імператор розмірковує над потребою правди, швидкоплинністю часу. «Кожен твій поступок, слово, думка, нехай будуть такими ніби ти ось, ось підеш з життя. [1.,с.10] «Не живи так, ніби збираєшся прожити 10 тис. років. Нависає неминуче. Допоки живеш, доти є можливість, стань добрим зараз» [1.,с.24].

Дяченко зазначає, що Марк Аврелій – прибічник фундаментального принципу жити у злагоді з природою. Людина як

розумна і моральна істота повинна жити у злагоді з природою [5., с.25]. Марк Аврелій у «Роздумах» наводить приклад молитви афінян до природних стихій: «Подай дощу, подай дощу, улюблений Зевс, ріллі і рівнинам афінян!» [1., с.26]. Звичаї відігравали велике значення у житті імператора дотримуючись їх людина забезпечувала собі різні блага.

Наступі книги V – VIII були присвячені співжиттю людини і природи. Марк Аврелій закликає до використання людиною благ природи. На підтвердження взаємозв'язку наводить цитати своїх філософських кумирів Демокріта і Епіктета. Вчитавшись у VIII книгу спостерігаємо значущість філософії для Марка Аврелія. Філософія для нього то запорука правильно прожитого життя, а імператорська влада, це лише засіб перетворення філософських ідей в дійсність. «Що Александр, Гай (Юлій Цезар) і Помпей в порівнянні з Діогеном, Гераклітом і Сократом?. Ті останні проникли зором у суть речей, зі сторони причини і з сторони матерії, керуюче начало у них завжди залишалось вірним самому собі. А скільки клопотів було у перших і від чого вони не залежали!» [1., с.66].

П'єр Адо також вважає, стоїчним принципом – життя в гармонії з природою. Ми знаходимо спокій коли його даруємо іншим. Однак за словами дослідника, саме незаплановане, спонтанне добро вчинене нам щодо оточуючих є щирим. «Доброта передбачує повну безкорисливість. Вона повинна бути необдуманого не мати ані найменшого розрахунку та найменшого благовоління для себе. Потрібно зробити так, щоб доброта була інстинктом. Ми повинні робити благо, як бджоли свій мед і не прагнути ні до чого іншого» [4.с.171].

IX – XII книги відображають внутрішні переживання над особливостями душі. Автор закликає, роздумувати про душу. Якою має бути вона коли застане її зненацька смерть. Аналізуючи цю фундаментальну працю, з впевненістю можна відповісти – автор прожив гідне життя.

Ми завжди кудись поспішаємо, чогось очікуємо, незадоволені певними подіями і явищами, не помічаємо як природа дарує нам різні блага для життя. А час забирає в нас можливість жити та творити, тішитися кожному дню, а головне дарувати радість іншим. Філософи стоїки вічним вважали людську волю, розум і добро, що намагалися прищепити для кожної людини незважаючи на походження, соціальний рівень життя, національну приналежність. Марк Аврелій намагався жити та керувати Римською імперією згідно з цими

принципами, які були і його власними. На жаль, низка об'єктивних та суб'єктивних обставин не дозволили йому втілити ці принципи в життя повною мірою.

Перспективним напрямком подальшого дослідження може бути вплив стоїцизму на інших політичних діячів Римської імперії.

Література:

1. Аврелий М. Наедине с собой / М. Аврелий; пер. з грец. А.В. Добровольского .- Киев – Черкаassy 1993. – 146с.
2. Адо П. Духовние упражнения и антична философия / П. Адо пер. з фр. В. А. Воробьева.- М.: Спб: изд-во «Степной ветер; ИД «Коло», 2005.- 448с.
3. Адо П. твір «Що таке антична філософія?» 1995. пер. з фр. С. Л. Йосипенко.- К: Новий Акрополь, 2014.- 428с.
4. Адо П. Философия как способ жить: Беседы с Жанни Карме и Арнольдом N. Дэвидсоном / П. Адо; пер.с фр. В. А. Воробьева.- М; Спб,: Изд-во «Степной ветер», ИД «Коло», 2005.-288с.
5. Дяченко М. Етична парадигма давньоримських стоїків (М. Дяченко) Культура України, 2016 – Вип. 52.- с. 19-28.

УДК 94(477)72 6.82

Чернякова Я. В.,

науковий співробітник

Національного заповідника «Глухів»

ЛАПІДАРІЙ. ЗАБУТА ІСТОРІЯ НАДГРОБКІВ

Культура народу – це його спадщина, яка не може існувати без досвіду минулого, що базується на знаннях, уміннях, традиціях. Людина зберігає в пам'яті минуле і передає його наступним поколінням. Таким чином відбувається глибокий і безпосередній духовний контакт особистості з історією.

Одним із найважливіших і надзвичайно цікавих носіїв культури кожного народу є цвинтар. Адже цвинтарі є невід'ємною частиною життя та свідченням того, що колись відбувалось на тій чи іншій території. В історії поселення цвинтар часто був межею автентичної культури, концентрацією мистецької спадщини. Сучасна історична наука проявляє неабиякий інтерес до некрополістичних пам'яток, а також до їх дослідження та наукового опрацювання, оскільки особливості культури, звичаї та традиції, поховальні ритуали, організація цвинтаря – усе це ще є маловідомим для загалу.

Лapidарій (від лат. *lapis* – камінь) – виставка зразків стародавньої писемності, виконаної на кам'яних плитах (у тому числі надгробках). Під дане поняття також підпадають залишки скульптур і

будівель, тобто частини колись єдиного цілого (іноді невідомого походження), найчастіше виставлені в місцях археологічних розкопок [2]. Лапідарії виникли наприкінці XIX ст. як приватні колекції аристократії, що захоплювалися древньою культурою.

Загалом поняття «надгробок» – це хрест, камінь, архітектурна споруда, яка зводиться на могилі померлого для увічнення його пам'яті. Перші надгробки стали встановлювати ще в доісторичні часи, зокрема традиція ставити надгробні пам'ятники була поширена ще у древніх племен, що жили в Африці. Але тоді камінь на похованні ставили для того, щоб злі духи не могли піднятися з могил. Пізніше людина вже встановлювала кам'яні надгробки на могилу або відзначала її у будь-який інший спосіб не тільки для того, щоб не дати злим духам піднятися з могили, але й щоб відзначити місце поховання небіжчика.

У ході розвитку людської цивілізації змінювалися і зовнішні форми, і призначення могильних каменів. Зокрема, стародавні греки прикрашали надгробки скульптурами, єгиптяни будували гробниці і усипальниці, щоб вшанувати пам'ять померлого, іудеї ставили колони. У християнстві основною формою намогильного каменю став хрест. Спочатку на могили ставили хрест і коло (коло в даному випадку символізувало сонце), але пізніше залишився тільки хрест, який використовується і нині.

У даний час призначення надгробків не змінилося і основним їхнім застосуванням є збереження пам'яті про померлу людину. Як правило, на надгробок наноситься зображення покійного або будь-який інший малюнок, ставиться дата народження і дата смерті, часто також пишеться епітафія – надгробний напис або вислів, складений на випадок чієїсь смерті.

Серед інших, одним із головних напрямків роботи Національного заповідника «Глухів» є збереження некрополістичної спадщини міста. Співробітники Заповідника постійно здійснюють нагляд за історичними цвинтарями міста та рятують зняті з місць поховань надгробки і надмогильні пам'ятники.

Уже не перший рік поспіль науковцями вивчаються некрополістичні пам'ятки нашого регіону. Окрім пошуку їх на давніх кладовищах, збирається інформація про долю знятих зі своїх історичних місць і зниклих старовинних надгробків. Атеїстична політика радянської влади в минулому столітті змінила релігійний світогляд більшості людей. У ті роки, на жаль, зникали культові споруди, а з ними нівелювалися і кладовища. Щодо надгробків, то

вони вже не розглядалися як історична та культурна цінність. Некрополістичні дослідження були відроджені лише разом із набуттям Україною незалежності. Декілька років подібні роботи на регіональному рівні ведуться уже і у НЗ «Глухів». Ознайомлюючи наукове товариство із останніми виявленими некрополістичними знахідками, зауважимо, що, наприклад, у 2017 році, під час благоустрою території Глухівської військової частини був виявлений єврейський надгробок. Останній був перевезений на територію Музею археології НЗ «Глухів». Саме з подібного єврейського надгробка й було свого часу розпочато створення на прилеглій території пам'ятки архітектури «Садибний будинок Кочубеїв» лапідарію.

Дві схожі знахідки були виявлені жителями міста під час реконструкції своїх будинків. Плити використовувалися у заощенні дворів [1].

У 2018 році лапідарій Заповідника поповнився черговим експонатом. Під час будівельних робіт на території колишнього Глухівського заводу харчових продуктів була знайдена мармурова надгробна плита. Багато років вона використовувалася як сходинка у одному з цехів підприємства. Незважаючи на таке застосування, стан збереження плити задовільний, епітафія не пошкоджена [4].

У 2019 році науковцями Заповідника було здійснено розвідку до села Сваркове. За інформацією, що надійшла від місцевих жителів, на околиці їхнього села знаходився фрагмент кам'яної плити. Верхня частина виявленої надмогильної плити мала ушкодження, але епітафія не постраждала. Не виключено, що надгробок міг потрапити сюди з сільського цвинтаря як будівельний матеріал для колгоспних споруд [3].

Згодом частину іншої надмогильної плити виявили на північній околиці села Есмань, що у Глухівському районі. Протягом десятків років чорний гранітний куб використовувався сільськими мешканцями як підставка для відер біля колодязя. Подібні до цього надгробки досі можна побачити на могилах заможних глухівчан на православних цвинтарях міста. Обстеживши об'єкт, науковці НЗ «Глухів» виявили напис: «Александр Христофорович Греков. Род. 9 сен. 1878 г. Умер 10 июля 1909 г.». У метричних книгах с. Есмані за 1909 р. ця людина не значиться. Для того, щоб вберегти надгробок від руйнування, було ухвалено рішення евакуювати пам'ятник до лапідарію [6].

Остання знахідка 2020 року просто приголомшила своєю історичною значимістю. На території глухівського автопарку були

знайдені покинуті два гранітні надгробки представників відомих глухівських родин: один, у формі труни, був встановлений на могилі Ганни Родіонівни Біловської – теці цукрозаводчика Ніколи Артемійовича Терещенка; другий, – у вигляді плити, знятий із поховання Петра Омеляновича Лютого – відомого купця, банкіра, власника особняка, натепер пам’ятки архітектури «Будинок П. Лютого» [5].

І це тільки мала частина великої справи. Наразі некрополістична колекція лапідарію налічує 14 надгробків чи фрагментів хрестів, котрі датуються серединою XIX – початком XX ст.

Література:

1. Дивна знахідка. Режим доступу: <https://nz-hlukhiv.com.ua/novini/divnaznahidka.html>
2. Лапідарій. Режим доступу: <https://cutt.ly/Uhx171Y>
3. Напередодні наукових читань. Режим доступу: <https://nz-hlukhiv.com.ua/novini/naperedodni-naukovih-chitan.html>.
4. Некрополістичні дослідження тривають. Режим доступу: <https://nz-hlukhiv.com.ua/novini/nekropolistichni-doslidzhennya-trivayut.html>.
5. Надгробки Г. Біловської та П. Лютого врятовані. Режим доступу: <http://nz-hlukhiv.com.ua/novini/nadgrobki-g-bilovskoyi-ta-p-lyutogo-vryatovani.html>.
6. Створюємо лапідарій. Режим доступу: <https://nz-hlukhiv.com.ua/novini/stvoryuyemo-lapidarij.html>.

СЕКЦІЯ 2. ПРАВОЗНАВСТВО. ПОЛІТОЛОГІЯ

UDC 327

Viktor Savinok

PhD student, Doctoral School of Social Sciences,
Maria Curie Skłodowska University, Lublin, Poland

Academic supervisor:

Marek Pietraś Prof., dr.hab.

RUSSIA'S OTHERNESS IN GERMANY'S FOREIGN POLITICAL IDENTITY

***Abstract.** The paper contributes to the debate on conceptualization of relations to Russia in Germany's foreign policy. It reviews the Federal Republic's foreign policy related to the Russian Federation in terms of identity studies, and determines possible conceptualizations of Russia, existing Berlin's foreign political path toward Moscow.*

Key words: *Germany, foreign policy, identity, Russia.*

Introduction. Defining identity, Ross notes that in case of collective actors this notion expresses a sense of belonging to membership of a distinct group [1, p. 82]. Meanwhile, Siddi defines national identity as ‘psychological attachment of a collective to the nation and its defining elements [5, p. 7]. According to Wallace, ‘foreign policy is about national identity itself’, including the state’s sovereignty and values [1, p. 83]. Wendt supports this approach, stating that identity plays a decisive role by definition of strategic interests of international actors and defines their actions on international politics [8, p. 385]. In addition, Hopf states the politics of identity to be one of the keys to understanding how a country’s domestic dynamics interact with and affect global politics [5, p. 15]. Therefore, identity is relational and, as Neumann argued, ‘is forged by transforming difference into otherness’ [4, p. 262].

Basing on these assumptions, the paper will analyze the definitions of the Russian Federation (the RF) as an ‘other’ in the foreign policy of the Federal Republic of Germany (the FRG). The research question to be resolved is defining the discourses on Russia’s otherness in the FRG’s foreign policy in 2010s.

Key research findings. According to the FRG’s *White Paper on Security Policy and the Future of the Bundeswehr* of 2016, the Federal Republic constructs its foreign political identity on following basic principles. Firstly, on the system of values, stipulated in German *Basic Law*, especially those related to human rights, human dignity, democracy and the rule of law. Secondly, Berlin’s foreign political identity is based on the terms of European and international law, especially those concerning human rights and preserving global peace [8, p. 13]. This constitutes a continuation of peaceful security culture, which has become one of the main features of Federal Republic’s foreign policy identity since 1949. The *Coalition Agreement of the 19th Legislative Period of the Bundestag* provides to mentioned elements a rather European focus, pointing out that ‘for Germany united Europe is the best guarantor for better future, liberty and prosperity’ [2, p. 6]. Hence, guided by norms and values with dominant European dimension, Germany’s foreign political identity can still be characterized in terms of Maull’s (2007) concept of “civilian power” [3, p. 17].

Within the framework its foreign political identity, the FRG views Russia, likewise to the former Soviet Union, in terms of reconciliation after the World War II and as a significant actor of the world politics. Since its creation in 1949, the Federal Republic maintained a rather cooperative

approach in its relations to Moscow, taking into account the role of former USSR as one of the Allies influencing its sovereignty. Moreover, significance of Soviet market and raw material resources drove the Republic's policy toward economic pragmatism with regard to Kremlin. By the beginning of 1970s, the government under Chancellor Willi Brandt systematized mentioned elements of Moscow's perception within the framework of the FRG's Eastern Policy (*Ostpolitik*). Since then, former Soviet Union and subsequently the RF were regarded by the Federal Republic as "cooperative others" [5, p. 94].

Meanwhile, such approach to Russia's "otherness" in Germany has begun to deteriorate since late 2000s. Siddi (2017) notes that although after Vladimir Putin's speech in Munich in 2007, the RF attempted to present itself as a "multilateral power", the essence of this "multilateralism" differed from one of the FRG's foreign policy principles despite sounding likewise. For Germany, being a "multilateral power" was an ability to act in international organizations and to use the international law for conflict settlement [5, p. 95; 3, p. 16]. For the RF, on the contrary, that meant upholding its sphere of influence in the post-Soviet area. Mentioned difference in understanding of multilateralism created preconditions for changes in perception of Russia's "otherness" for German foreign policy. Moreover, domestic developments in the RF in 2011-2012, including persecutions of opposition during and after the Duma and presidential election together with adoption of the "foreign agents" law, demonstrated that Russia was becoming increasingly authoritarian [5, p. 121]. Hence, one can consider Germany's reaction on the RF's military intervention in Ukraine in 2014 and subsequent imposing of sanctions against Moscow rather as culmination of changes, which took place in the FRG's perception of Russia in early 2010s. Confirming this, Trenin (2018) notes that for Berlin, categorical rejection of territorial annexations in Europe was "a core of post-World War II German identity" [6]. As a result, in the *Coalition Agreement* of 2018, ruling German parties condemned Moscow for breaking the international law and refused of mentioning the aspiration to build-up a "modernization partnership" with the RF, stipulated in previous accord between CDU/CSU block and the Social Democrats [2, p. 150]. Therefore, Russia has become rather a subject of foreign policy dilemma for the FRG as it has become widely considered to challenge the European legal and security order, constituting a profound part of the Federal Republic's foreign political discourse. Proceeding from this standpoint, Germany might have begun to treat Russia as a "threatening other" [6, p. 140] and might have put an end to cooperative discourse of the *Ostpolitik*.

This, however, was not a case. Besides, both the *White Paper* of 2016 [7, p. 32] and the *Coalition Agreement* of 2018 [2, p. 6] recognized potential security threats, which Russia's policy might pose for European security order, both documents also point out that dialogue with Moscow should be upheld for the sake of cooperative security in Europe and conflict settlement around the globe. Moreover, absence of military reactions on Russia's actions in Georgia (2008) and Ukraine (2014) proved that Germany still prefers to act in terms of "civilian power", even though a hard security threat from the RF is in place. This confirms also the 2018 *Coalition Agreement*, stressing both a necessity to uphold contacts with Russia on the future of European security as well as to support civil society dialogue with the RF [2, p. 150]. In 2014-2015 the Federal Republic's actions toward Russia could be described as more value-driven and consistent with the "civilian power" identity. However, prioritization of multilateral contacts with Russia by the FRG, "economization" of contacts between Berlin and Moscow after 2016 together with the FRG's willingness to finish construction of Nord Stream II gas pipeline despite increasing sanction threats from the U.S. side, demonstrate that Germany acts with regard to the RF in pragmatic terms. Hence, Germany also still maintains the elements of Russia's "cooperative otherness" in its foreign political identity.

Conclusions. Thus, the nature of Russia's "otherness" for Germany's foreign policy discourses in 2010s has been rather ambivalent. On the one hand, the identity gap between the sides has become more notable due to domestic developments in the RF in 2011-2012, and Russia's military interference in Ukraine. On the other, cooperative approach toward Moscow is still present in the FRG's foreign policy discourses. That proves itself especially significant for Berlin in terms of maintaining its foreign political identity as a "multilateral power", as "being in contact" with Russia is recognized as inevitable part of conflict settlement in Ukraine, Iran, Syria and Libya or other multilateral activities, in which the FRG is engaged as well. Moreover, economic and especially energy related foreign policy discourses toward the RF are still viewed through the lens of the *Ostpolitik* as the means of "civilizing" the "other".

References

1. Aggestam L. Role identity and the Europeanisation of foreign policy: a political-cultural approach / Lisbeth Aggestam // *Rethinking European Union Foreign Policy* / Lisbeth Aggestam. – Manchester: Manchester University Press, 2004. – C. 81–98.
2. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, 19. Legislaturperiode (*Coalition Agreement between the CDU, the CSU and the SPD, 19th Legislative*

- Period*) [Electronic source] // CDU. – Mode of Access: https://www.cdu.de/system/tdf/media/dokumente/koalitionsvertrag_2018.pdf?file=1.
3. Maull H. German foreign policy, Post-Kosovo: Still a ‘civilian power?’ [Electronic source] / Hanns W. Maull // German Politics. – 2007. – Vol. 9 (Issue 2). – C. 1-24. – Mode of Access: <https://doi.org/10.1080/09644000008404589>.
4. Morin J. Foreign Policy Analysis: A Toolbox / J. Morin, J. Paquin., 2018. – 359 c.
5. Siddi M. National Identities and Foreign Policy in the European Union / Marco Siddi. – London: Rowman and Littlefield International, 2017. – 209 c.
6. Trenin D. Russia and Germany: From Estranged Partners to Good Neighbors [Electronic source] / Dmitri Trenin // Carnegie Moscow Center. – 2018. – Mode of Access: <https://carnegie.ru/2018/06/06/russia-and-germany-from-estranged-partners-to-good-neighbors-pub-76540>.
7. Weißbuch 2016 zur Sicherheitspolitik und zur Zukunft der Bundeswehr (*White Book 2016 on Security Policy and the Future of the Bundeswehr*) [Electronic source] // Bundesministerium für Verteidigung. – 2016. – Mode of Access: <https://www.bmvg.de/resource/blob/13708/015be272f8c0098f1537a491676bfc31/weissbuch2016-barrierefrei-data.pdf>.
8. Wendt A. Collective Identity Formation and the International State / Alexander Wendt. // American Political Science Review. – 1994. – №88 (Issue 2). – C. 384–396.

UDC 37.014

Stanytska K. S.,

assistant of the Department of Foreign Languages and
Teaching Methods

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Slinchenko L. V.,

Candidate of Political Sciences, Associate Professor of the
Department of History, Law and Teaching Methods

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

CURRENT TRANSFORMATION PROCESSES IN UKRAINE: TOOLS OF INTERNATIONAL COOPERATION

The Constitution as the fundamental Law of Ukraine proclaimed the desire of the Ukrainian people to build a sovereign, independent, democratic, social, legal state in conformity with European standards. It includes deep analysis of the current state of socio-political, economic development and defining the clear guidelines for systemic reforms in various spheres of the state and society, improving the relevant legislation, reviewing a number of similar problems in other European countries etc.

The important component of this progress has been the cooperation with the United Nation, the Council of Europe, the European Union, and other international and European organizations, involvement of Ukraine in various projects. This have led to the coordination of systemic reforms in the areas of public administration, law enforcement and education. Regarding the latter, it is worth focusing attention on the participation of Ukraine (2016) in the Program for International Student Assessment (PISA) for measuring the quality of the general knowledge. The project provides an opportunity to compare the educational systems of 80 countries. Testing the level of knowledge and specific competences of 15-year-old students graduating secondary school is conducted every three years. The research also outlines the influence of such factors on the achievement levels of pupils all over the world: migration processes, gender policy, socio-economic status, parental care and support, the ability to regulate their own learning behavior, respect for others etc. The main purpose of Ukraine's participation in the project is to obtain a practical guide for educators in the formation of the state competence education paradigm [6].

Based on the results of the research in Ukraine, a number of important decisions were made. Particularly, the Concept of the New Ukrainian School (2016) was approved; the project "School-Based Police Officer" was introduced (2017); the Law of Ukraine "On Education" was adopted by the parliament, which claimed (Article 73): "To ensure proper conditions for implementation of the right to education, education ombudsman operates in the system of education." [1]. In 2018 the legislation on education was supplemented by the concept of "bullying" (harassment) [4]. In the Code of Administrative Offenses (CAO) articles were included providing administrative responsibility for violations of learning process for those involved in the learning in order to create safe educational environment free from violence and bullying etc. [4]. This was in response to such negative phenomena in the educational environment as neglecting of the rights of participants in the learning process (students; pedagogical, scientific and pedagogical stuff; students' parents etc.).

The project "Reforming the criminal justice system for minors in Ukraine" become an important tool in crime prevention at educational institutions. It was introduced by the consulting company Agriteam Canada Consulting Ltd (a key partner of the Non-government Union "Foundation for Support of Reforms in Ukraine" (2015)) in close cooperation with the National Police of Ukraine (NPU) and the Ministry of Education and Science of Ukraine. The first step in project realisation was the

experimental program "School and Police" (approved by the Institute of education content modernization [2]) and Methodological recommendations for conducting awareness-raising and preventive classes for grades 1-11 [3].

At this stage of cooperation between educational institutions and the police, a new category of police officers has been created in the patrol police system of Ukraine, who have undergone special training and been appointed o School-Based Police Officers. Their responsibilities include preventing delinquency among youth and ensuring the safe educational environment [2]. The legal framework of their activities is prescribed in the Law of Ukraine "About National Police", Order of the NPU "About the implementation of the experimental project "School-Based Police Officer" №729 dd 19.08.2016, Order of the Patrol Police Department "About ensuring the implementation of the experimental project "School-Based Police Officer" № 2450 dd 22.08.2016.

The implementation of the project "School-Based Police Officer" (2016) was started at secondary education institutions of four Ukrainian cities: Kyiv, Lviv, Odessa, Ivano-Frankivsk. There were 295 schools who agreed to join the project in the capital of Ukraine, 106 schools participated in Lviv, 116 schools - in Odessa, 41 schools - in Ivano-Frankivsk [5]. Kharkiv, Dnipro, Chernivtsi, Kropyvnytskyi, Severodonetsk, Lysychansk, Rubizhne, Vinnytsia, and Sumy are in the "second wave" and take part in 2018.

School officers are assigned to defined schools. They work in partnership with students, teachers, school administration, parents, other police departments and the community to create and maintain a safe school community. The main forms of work with different categories of participants of the educational process were: thematic classes on various topics (e.g. «The abidance by traffic regulations», «The behavior in extreme situations»); individual meetings with students and/or their parents (persons supersede this duties); ensuring response to the challenges of participants of the learning process at educational institutions in a timely and effective manner (e.g. conducting a conversation in the classroom where conflict had happened, or working individually with a particular student/participant of the learning process); participation in the work of self-governing bodies (parents' committees, students' self-regulation body, stuff self-government at educational institutions etc.) [3]. The main purpose is to prevent negative phenomena, to form legal awareness and obedience to the law for the students and other participants of the learning process. Police officers attend schools according to an approved schedule [5]. During the project

implementation, school police officers actively engage with Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention and Local Education Departments.

Thus, Ukraine effectively cooperates with international organizations to implement strategic systemic reforms, taking into account international experience and national achievements in conformity with international standards.

References:

1. Law on Education : Law of Ukraine dated 05.09.2017 #2145-VIII. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/law-education> (data zvernennia 22.10.2020).
2. Lyst Derzhavnoi naukovoï ustanovy «Instytut modernizatsii zmistu osvity» № 2.1/12-H-159 vid 18.04.2016. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKUXJczhxR1pSOFk/view> (data zvernennia 17.10.2020).
3. Metodychni rekomendatsii shchodo provedennia prosvitnytsko-profilaktychnykh zaniat z uchniamy 1-11 klasiv za prohramoiu «Shkola i politsiia» URL: http://www.nua.kharkov.ua/images/stories/SEPSH/program-shkolnyiy-ofitser-politsii/Metod_rekom_polic.pdf (data zvernennia 10.10.2020)
4. Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo protydii bulinhu (tskuvannia) : Zakon Ukrainy vid 18.12.2018 #2657-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text> (data zvernennia 25.10.2020).
5. Stanytska K.S. Pravovi aspekty funktsionuvannia shkilnoho ofitsera politsii. Aktualni pytannia suspilnykh ta humanitarnykh nauk : zb. materialiv IKh naukovopraktychnoi internet-konferentsii molodykh uchenykh i studentiv kh mizhnarodnoiu uchastiu, 25-29 lystopada 2019 r. Hlukhiv. S. 33-34. URL: https://drive.google.com/file/d/1pD-yPD_L9KXUzY29f6pFy0pFruae-xwM/view?usp=drive_open (data zvernennia: 13.10.2020)
6. Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. Monitorynhovi doslidzhennia Elektronnyi resurs. URL: <https://testportal.gov.ua/pisa/> (data zvernennia 28.04.2020).

університету ім. Петра Могили
Науковий керівник:
Тихоненко І.В.,
кандидат політичних наук
факультету політичних наук
Чорноморського національного
університету ім. Петра Могили
м. Миколаїв

РЕАЛІЗАЦІЯ АФРИКАНСЬКОЇ ПОЛІТИКИ КНР: ПРОРАХУНКИ НА НІГЕРІЙСЬКОМУ ВЕКТОРІ

У XXI ст. Китайська Народна Республіка проводить активну зовнішньополітичну діяльність на Африканському континенті, яка має як позитивне так і негативне сприйняття серед африканської спільноти. Прикладом розвитку анти-китайських настроїв на континенті може слугувати Нігерія, яка стає для Китаю джерелом диверсифікації енергетичних ресурсів

КНР працює з державами Африки ще з 1950-х рр., де активно допомагала цим державам здобути незалежність, але у XX ст. суттєвого впливу КНР на держави Африки не було, бо КНР розвивався повільно й не міг запропонувати грандіозних проєктів. Але, на початку XXI ст. економіка КНР зростала неймовірно швидко, тоді й почалася зароджуватися кооперація між КНР та державами Африки. Важливим кроком на шляху до китайського лідерства в Африці та Азії стало створення комуністичним урядом КНР проєкту «Один пояс, один шлях» у 2013 р. Нігерія як держава з найбільшою кількістю населення та швидким розвитком економіки порівняно з іншими державами тропічної Африки стала хорошим майданчиком для китайських інвестицій, кредитів, позик та будівельних проєктів.

Проте, наразі, партнерство між КНР та Нігерією перебуває на етапі стагнації. Цей процес почався наприкінці липня 2020 р. суперечкою про «положення про суверенітет» у кредитних угодах між Нігерією та Китаєм [1], але конфлікт інтересів має довшу історію. Причини погіршення відносин: пандемія коронавірусу; питання про участь Huawei у мережах 5G; претензії щодо китайської расистської практики проти нігерійців [3].

Зазначені причини погіршення китайсько-нігерійських відносин вказують на те, що дане явище неможливо відокремити від перехресних змінних, що розігруються у світовій політиці – кризи

охорони здоров'я, яку породив китайський вірус та дискусії щодо сутності КНР в Африці. Сучасний сплеск невдоволення проти КНР найкраще можна зрозуміти як прояв крихкості іміджу Китаю в нігерійському політичному співтоваристві, а не як націоналістичне твердження. Лідерство чи «м'яка сила» Китаю переживає зворотний вплив на суспільну свідомість у Нігерії. Отже, тут йдеться про парадокс лідерства: їй властива вразливість до контр-нарративів, навіть якщо вона є найефективнішою формою влади. Під керівництвом США відбулося обрамлення Китаю як «зла», особливо в Африці, осіло в публічній сфері і діє проти Пекіну.

Анти-китайські почуття накопичувались, незважаючи на той факт, що з 2001-2012 рр. Прямі іноземні інвестиції (ПІІ) Китаю в Африці на південь від Сахари зростали щорічно на 53 відсотки (проти 16-річного приросту в ЄС, 29 відсотків для Японії і лише 14 відсотків у випадку Сполучених Штатів). До 2012 р. Китайські ПІІ зросли з приблизно 27 млрд. доларів близько 2001 р. до близько 133 млрд. доларів [4]. Щодо великого приватного сектору виробництва, мізерна участь Заходу в Африці залишила Китай самотнім, домінуючим актором. США намагаються наздогнати КНР, наприклад був проведений Саміт лідерів США та Африки 2014 р., РФ зробила теж саме у 2020 р. На той час Сполучені Штати не тільки мали низький рівень ПІІ, але й не були конкурентоспроможними у забезпеченні інфраструктурою на будь-якому рівні, порівнянному з КНР по всій Африці. Вплив США є незмінним у багатьох сферах Нігерії. Університети наповнені вченими, які навчались у західних вузах – на даний момент більше, ніж у Китаї.

Ще одним інструментом впливу Китаю в Африці є медіа. Англійська мова є незалежною силою у межах впливу засобів масової інформації. Настільки ж впливовим, як інформаційна служба Міжнародного радіо Китаю (CRI) на півночі Нігерії, наприклад, вона не витіснила VOA, BBC чи Radio Deutschevelle. Подібна претензія може бути висловлена щодо Китайської глобальної телевізійної мережі (CGTV) стосовно CNN або BBC World, справжнім конкурентом якої в Нігерії має бути саме «Al Jazeera». Тривала культурна взаємодія між Нігерією та Заходом / Сполученими Штатами означала рівень злиття, який посилює американську дискурсивну силу в країні щодо Китаю. Ділова арена в Нігерії диверсифікується, оскільки значна частина нігерійців «дивиться на Схід», однак, чи це змінило ситуацію. У свою чергу, Китай, надаючи

позики Нігерії «увігнав» її у борги і ще більше ослабив її позиції як на регіональній, так і міжнародній арені [2].

Отже, вищевикладене дає підставу для розуміння нинішнього невдоволення Китаєм у Нігерії як парадоксу лідерства. Парадокс полягає в тому, якою мірою може бути лідерство енергетичних ресурсів, навіть якщо вона не може бути захищена від контр-нарративів, які можуть її похитнути. Китайська позикова дипломатія, яка увігнала Нігерію у борги, незаконний експорт частин екзотичних тварин, які цінуються в китайській народній медицині, погіршення нігерійської екології тощо. Як наслідок, Нігерія та інші держави Африки це своєрідне поле бою інтересів великих акторів міжнародних відносин, таких як КНР, США, Франція, Велика Британія, які намагаються задовольнити свої національні інтереси.

Література:

1. Deron L. Did Nigeria Really Cede Its Sovereignty to China in a Loan Agreement? // The Diplomat. 2020. August 12. URL: <https://thediplomat.com/2020/08/did-nigeria-really-cede-its-sovereignty-to-china-in-a-loan-agreement/>
2. Odutola A. Nigeria is falling into China's debt trap // Nairametrics. 2020. April 5. URL: <https://nairametrics.com/2020/05/21/china-nigeria-loan-nigeria-is-falling-into-chinas-debt-trap/>
3. Onoja A. How China Lost Nigeria // The Diplomat. 2020. September 25. URL: <https://thediplomat.com/2020/08/how-china-lost-nigeria/>
4. Sy. A. Is Africa at a Historical Crossroads to Convergence? // Brookings Institute. URL: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/tt20-africa-convergence-sy.pdf>

УДК 340

Бондарчук М.Ю.,
студентка 44-І групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Федоров І.О.,
старший викладач
кафедри історії, правознавства
та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету

ПРАВО НА ДОСТУП ДО КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА КУЛЬТУРНИХ БЛАГ

Під поняттям «культура» розуміють сукупність духовного та матеріального накопичення певного етносу, нації, народу, який збагачувався та закріплювався протягом певного періоду та передавався з покоління в покоління. Поняття «культура» включає всі види культурних цінностей, мистецтва, освіти, гуманітарної науки тощо. Правовідносини, які стосуються культурних цінностей та культурних благ як об'єктів цивільних прав є досить поширеними та розповсюдженими[1].

Згідно з ч. 2 ст. 1 Закону України «Про культуру» поняття «культурні цінності» використовується у значенні, наданому Законом України «Про вивезення, ввезення та повернення культурних цінностей». Відповідно до законодавства України культурні цінності трактують як об'єкти духовної та матеріальної культури, які мають історичне, наукове художнє, етнографічне значення і підлягають відтворенню, збереженню. Також в згаданому Законі наводиться перелік цих об'єктів, які можна виокремити в декілька груп. Наприклад, предмети, пов'язані з історичними подіями або з життям та діяльністю відомих людей; твори мистецтва, предмети монументального мистецтва; антикваріат; предмети, пов'язані з природою, що становлять наукову, культурно-освітню, навчально-виховну або естетичну цінність[3].

Культурні цінності означають як матеріальні, так і нематеріальні об'єкти – досягнення культурної діяльності людини. Культурні блага – послуги та товари, що виробляються в процесі діяльності у сфері культури для задоволення культурних потреб громадян. До них можна віднести книги, художні альбоми, аудіовізуальні твори та їх демонстрування, музичні звукозаписи, твори та документи на сучасних носіях інформації, вироби художніх предметів, театральні та циркові вистави, концерти, культурно-освітні послуги тощо).

Суб'єктами права на культурні цінності можуть бути як фізичні так і юридичні особи. Також держава та територіальні громади виступають суб'єктами права. Законом встановлюються спеціальні суб'єкти прав на окремі види культурних цінностей. До них відносяться музеї, бібліотеки, архіви, релігійні організації [4].

Культурні цінності доцільно поділити на дві групи: нерухомі та рухомі. Нерухомі речі зазвичай знаходяться в одному й тому ж самому місці, вони незамінні, їм притаманні індивідуальні ознаки. До нерухомості відносимо землю та безпосередньо пов'язані з нею та, зазвичай, не віддільні від неї будівлі, споруди тощо. Усі інші речі, як правило, вважаються рухомими, тобто здатними до переміщення в інше місце без шкоди своєму призначенню та можуть бути замінені у випадку загибелі (своєрідні художні твори живопису, графіки та скульптури, художні композиції та монтажні з будь-яких матеріалів, твори декоративно-прикладного і традиційного народного мистецтва; предмети, пов'язані з історичними подіями, розвитком суспільства та держави, архівні документи, рідкісні монети, тощо)[5].

У ч. 1 ст. 8 Закону України «Про культуру» право на доступ до культурних цінностей здійснюється шляхом зберігання або надання закладам культури державної підтримки з допомогою державного та місцевих бюджетів задля їх функціонування та реалізації доступності їх послуг для різних категорій населення.

Також громадяни мають право на доступ до культурних цінностей шляхом користування документами Національного архівного фонду України або їх копіями; ознайомлення з музейними колекціями, що належать до державної частини Музейного фонду України; користування фондами бібліотек, що належать до Державного бібліотечного фонду України[2].

Отже, культурними цінностями та благами є матеріальні та нематеріальні об'єкти, які є досягненнями культурної діяльності людини. Суб'єктами права на культурні цінності можуть бути фізичні та юридичні особи, держава та територіальні громади, також громадянам надається доступ до культурних цінностей, який реалізується різними шляхами згідно до законодавства України.

Література:

1. Енциклопедія сучасної України. Культурні цінності. http://esu.com.ua/search_articles.php.
2. Закон України «Про культуру» [Електронний ресурс] Електронний ресурс (Право на доступ до культурних цінностей) ч. 1 ст. 8 № 2145-VIII від 05.09.2017, № 2581-VIII від 02.10.2018} <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text>
3. Закон України «Про культуру» ч.2 ст.1 [Електронний ресурс] № 692-IX від 16.06.2020} <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text>
4. Зверховська В. Ф. Культурні цінності як об'єкти цивільних прав : дис. канд. юрид. наук Одеса , 2015. 212 с

5. ЦК України «Нерухомі та рухомі речі» ст. 181 [Електронний ресурс]
https://kodeksy.com.ua/tsivil_nij_kodeks_ukraini/statja-181.htm

УДК 340

Бурда І.,
студентка 44-І групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Федоров І.О.,
старший викладач
кафедри історії, правознавства
та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ЕВОЛЮЦІЯ ВИДІВ ТІЛЕСНИХ ПОКАРАНЬ В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ

У мережі викладено більшість першоджерел, за якими можна знайти інформацію по представленій темі. Це Повне Зібрання Законів, Збірка Імператорського Руського історичного товариства та різноманітні збережені статті і мемуари в російських історичних журналах. Мета дослідження – зробити аналіз змін та реорганізацій способів офіційно використовуваних катувань.

Варто зазначити, що тілесні катування утвердилися лише з часів політичної роздробленості. Так, у «Руській правді» Ярослава Мудрого були записані лише 2 види покарань в цілому. Це були штраф або позбавлення волі [1].

З тортур у різних джерелах згадуються биття на снях, відрізання язика, биття різками і випалювання клейма на щоках. Але в цілому вільні люди, яких була більшість, не піддавалися тілесним покаранням. У всякому разі, в давньоруських джерелах немає масових згадок про такі факти. Навпаки, є інформація про те, що в Новгороді відмовилися підписувати договір про дружбу з німецьким містом Готланд, в якому згадувалися тортури в якості покарання злодіям.

Після Монголо-Татарського нашествия тортури як вид покарання набували широкого використання. Основним популярним нововведенням було клеймування. Переважно на щоках засудженим за крадіжку або тяжчі злочини людям випалювали різні літери, що відповідали їх злочину.

Найбільш різноманітні покарання були введені за часів Петра I. Причому введені офіційно, як результат судового рішення. У військовому Статуті був описаний змістовний та різноманітний перелік кар. Катування включали в себе ходіння по дерев'яних кілках, биття батогами і шпіцрутенами, таврування залізом, обрізання вух, відсікання руки або пальців. Причому мукам могли бути піддані всі, включно з членами імператорської родини.

Згодом настали деякі послаблення. Так, в 1824 році адмірал Мордвинов в доповідній записці Олександрю I просив відмінити биття батогами, а в 1845-му цей вид катування повністю скасували і катам навіть наказали зарити свої знаряддя в землю. Найстрашнішою відтоді залишалась публічна порка батогами. При цьому було точно розраховано, що удар батога в 2,5 рази слабкіше, ніж кнута, тому там, де раніше призначали 40 ударів, стали давати 100 [3].

Покарання різками як вид кримінального покарання до XIX століття призначалося тільки неповнолітнім і розглядалося як велике пом'якшення покарання, яке, як висловлювався Військовий Статут 1716 року, в таких випадках «применшується або вельми залишається». Покладання 1845 поставило різки на друге місце слідом за батогами, в розмірі 50-100 ударів [2].

При існуванні кріпосного права різки також були звичайним покаранням, що накладалися поміщиками на кріпаків; різки вживалися і при всіляких приборканні заворушень. Для неповнолітніх різки складали головний педагогічний засіб впливу на вихованців середніх навчальних закладів, особливо в духовних семінаріях [4].

У 1864 році з'явився «Указ про вилучення від тілесних покарань учнів середніх навчальних закладів» [4].

До початку XX століття в Російській імперії залишилися такі види тілесних покарань:

1) різки: використовувалися як катування для виключно сільських жителів за вироками волосних судів, також для безпритульних і засланців. Іноді її дозволяли використовувати як виправну міру для учнів ремісників;

2) батоги для засланців, каторжників і поселенців [3].

На початку ХХ століття останні описані у минулому абзаці тортури були остаточно скасовані. Так, з 12 червня 1903 роки покарання батогами для каторжних і засланих більше не застосовувалися. 11 серпня наступного 1904 року було скасовано тілесні покарання для селян і неповнолітніх учнів ремісників.

30 червня 1904 року було скасовано тілесні покарання в армії і на флоті.

Що ж стосується тілесних покарань в сім'ї, то з середини ХІХ століття вони поступово виходили з моди. У деяких сім'ях дітей, які не пороли, проте в інших це робили регулярно, і громадська думка брало це як належне [4].

Отже, тілесні покарання до початку ХХ століття мали законний характер. З деякою мірою вірогідності можна стверджувати, що тенденцію на їх запровадження розпочали монголо-татари, однак різні джерела вказують на те, що в Київській Русі все ж вони використовувалися і раніше. На рівні законів тілесні тортури утвердив Петро І. Після його правління тортури поступово пом'якшувалися, відбувалося розмежування людей, яких можна чи не можна притягувати до певних мір покарань. Друга половина ХІХ століття стала завершальною порою використання тортур на офіційному рівні. Останніми від фізичних покарань звільнилися діти, учні навчальних закладів.

Література:

1. Румянцев В. Русская правда [Електронний ресурс] / В. Румянцев // ХРОНОС – Режим доступу до ресурсу: <http://hrono.ru/dokum/1000dok/pravda72.php>.
2. Преображенский А. А. Законодательство Петра I / А. А. Преображенский, Т. Е. Новицкая. – Москва, 1997. – (Юридическая литература).
3. Тимофеев А. Г. История телесных наказаний в русском праве / А. Г. Тимофеев. – Москва: тип. Безобразова и К., 1904. – 320 с.
4. Кон И. С. ить или не бить. Телесные наказания в междисциплинарной перспективе / И. С. Кон. – Москва: Время, 2011.

Одеського національного
університету ім. І. І. Мечникова

Науковий керівник:

Сіновець П.А.,

кандидат політичних наук, доцент

Одеського національного

університету ім. І. І. Мечникова

м. Одеса

СТРАТЕГІЧНА КУЛЬТУРА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ЯДЕРНУ ПРОГРАМУ ІРАНУ

Культурні деталі часто залишаються поза увагою, коли ми намагаємося проаналізувати політику певної держави, однак, цей аналіз може забезпечити розуміння певної реакції країни на виклики та загрози. Помічник з питань мобілізації космічних операцій штабу Космічних сил США, Кімберлі Крайдер писала, що те, як державні і недержавні актори бачать та реагують на виклики та можливості міжнародної системи – це результат культурного сприйняття. На думку автора, саме культура формує наше сприйняття та визначає нашу поведінку [5, с. 4].

Якщо говорити про вплив стратегічної культури на Іран та його політику, то треба перш за все відзначити, що Іран країна шийтського напрямку ісламу. Шійїзм формувався при складних історичних умовах, адже після розділу шийїти опинилися у меншості у порівнянні з сунітами, і тому впродовж багатьох століть зазнавали переслідувань [1]. По-друге, колоніальне минуле Ірану, яке також вплинуло на його сприйняття міжнародного суспільства. Вже з кінця 19 століття в умовах посилення іноземного проникнення, в Ірані почалося зростання національної самосвідомості. Як результат цих подій, а також правління шаха ще до Ісламської революції 1979, який був зосереджений на співпраці з Заходом більше, ніж на добробуті своєї країни і зародилося негативне відношення до країн Заходу, особливо США [2, с. 75].

Наступний етап, який вже вплинув на розуміння, що без ядерної зброї, Іран не зможе відстоювати свої права на міжнародній арені в тому вигляді, в якому вони це бачать. Саме Ірано-Іракська війна 1980-1988 стала цим етапом, ця війна стала випробуванням та переоцінкою цінностей. Ембарго на озброєння зброї сильно ускладнило зусилля Ірану підтримувати свої військові зусилля. А той факт, що не було міжнародної реакції на використання Іраком хімічної зброї, посилив відчуття ізоляції Ірану. Цей досвід безумовно

відпечатався в іранській національній психіці та викликав ще більш глибоку недовіру до міжнародних договорів про контроль над озброєннями, а також міжнародних організацій. Саме це і могло породити рішучість в Ірані не повторювати цей гіркий досвід більше ніколи [3, с. 3].

У Ірану існують певні амбіції, які варто брати до уваги, адже він є однією з багатіших енергетичних держав в світі. Це визиває бажання боротьби за лідерство в регіоні. Головна боротьба ведеться між Іраном та Саудівською Аравією, яка наряду з Ізраїлем є головними партнерами та соратниками США. Тому з точки зору Ірану, ядерна зброя може стати найбільш дієвим способом доказати статус домінуючої регіональної сили.

Ісламська республіка Іран розпочала власну ядерну програму лише в 1985 році, у розпалі Ірано-Іракської війни, хоча спочатку Іран стверджував, що релігійні постанови заважали йому розвивати зброю масового розповсюдження (ЗМЗ) [4], але поведінка країни показує, що у період загрози чи впевненості у майбутній загрозі, країна закриває очі на будь-які релігійні установи, адже перед усім стоїть збереження країни, релігії та репутації в регіоні.

Після всебічних санкцій проти Ірану, які стали справжнім випробуванням для іранської економіки, переговори про Спільний план дій закінчились підписанням ядерної угоди, а саме Спільного всеосяжного плану дій (СВПД), що було великим кроком вперед. Після виходу США з СВПД, Європа стала ініціатором політики направленої на збереження договору та створення механізму Інстекс для торгівлі з Іраном в обхід санкцій США.

На даний момент Іран частково почав відновлювати свої ядерні об'єкти, але ситуація з COVID-19 ускладнила економічну ситуацію в країні. Наряду з нинішніми проблемами та виборами в США, в яких виграв Джо Байден, послідовник політики Барака Обама, за час президентства якого був підписаний СВПД, можна зробити висновок, що відновлювання договору чи підписання нового виглядає можливим, і згідно з вираженою стратегічною культурою Ірану, який не робить квапливих кроків, навіть не поспішає виходити з Договору з нерозповсюдження ядерної зброї (ДНЯЗ), повернення до діалогу є можливим.

Література:

1. Киреев А. В. Особенности ограниченной демократизации в Иране: 1989-2005 годы: дисс. канд. полит. наук: 23.00.02 / А. В. Киреев; Российская академия государственной службы при президенте Российской Федерации. Воронеж, 2006. 170 с.
2. Чебан О. Я. Ядерный вибір Ірану: теоретичний та міжнародно-політичні аспекти»: дис. канд. політ наук: 23.00.04 / О. Я. Чебан; Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Інститут міжнародних відносин. Київ, 2014. 210 с.

3. Cook H. A., Roshandel J. The United States and Iran: Policy Challenges and Opportunities. NY: Palgrave Macmillan, 2010. 208 p.
4. Eisenstadt M. What Iran's Chemical Past Tells Us About Its Nuclear Future. The Washington Institute for Nuclear East Policy: research notes, April 2014. Vol. 17. 20 p.
5. Crider A. K. Strategic Implications of Culture Historical Analysis of China's Culture and Implications for United States Policy. Air Command and Staff College: Wright Flyer, September 1999. No. 8. 36 p.

УДК 340

Гринь Д.,
 студентка 34-ї групи
 факультету філології та історії
 Глухівського національного
 педагогічного університету
 імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Федоров І.О.,
 старший викладач
 кафедри історії, правознавства
 та методики навчання
 Глухівського національного
 педагогічного університету
 імені Олександра Довженка

КОНСТИТУЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ І СВОБОД ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

З початку окупації Кримського півострова та збройного конфлікту в Донецькій та Луганській областях Україна зіткнулася з найбільшою в історії гуманітарною кризою - внутрішнім примусовим переміщенням. 20 жовтня 2014 року був виданий Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». Відповідно до статті 1 цього закону, внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру. Факт внутрішнього переміщення підтверджується довідкою про взяття на облік внутрішньо переміщеної особи, що діє безстроково (ст. 4 ЗУ «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб») [1].

Станом на початок січня 2020 року в Україні зареєстровано 1 433 545 внутрішньо переміщених осіб, повідомила пресслужба Міністерства соціальної політики в Україні. Це на 5,2% менше, ніж за аналогічний період 2019 року [2].

Законом України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» передбачено забезпечення реалізації прав зареєстрованих внутрішньо переміщених осіб:

- на зайнятість, пенсійне забезпечення, загальнообов'язкове державне соціальне страхування, соціальні послуги, освіту;
- забезпечення виборчих прав внутрішньо переміщених осіб;
- єдність родини;
- сприяння органами державної виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та суб'єктами приватного права у пошуку та возз'єднанні членів сімей, які втратили зв'язок внаслідок внутрішнього переміщення;
 - інформацію про долю та місцезнаходження зниклих членів сім'ї та близьких родичів;
 - безпечні умови життя і здоров'я;
 - достовірну інформацію про наявність загрози для життя та здоров'я на території її покинутого місця проживання, а також місця її тимчасового поселення, стану інфраструктури, довкілля, забезпечення її прав і свобод;
 - створення належних умов для її постійного чи тимчасового проживання;
 - оплату вартості комунальних послуг, електричної та теплової енергії, природного газу в місцях компактного поселення внутрішньо переміщених осіб (містечках із збірних модулів, гуртожитках, оздоровчих таборах, будинках відпочинку, санаторіях, пансіонатах, готелях тощо) за відповідними тарифами, встановленими на такі послуги та товари для населення;
 - забезпечення органами державної виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та суб'єктами приватного права можливості безоплатного тимчасового проживання (за умови оплати особою вартості комунальних послуг) протягом шести місяців з моменту взяття на облік внутрішньо переміщеної особи; для багатодітних сімей, осіб з інвалідністю, осіб похилого віку цей термін може бути продовжено;
 - сприяння у переміщенні її рухомого майна;
 - сприяння у поверненні на попереднє місце проживання;

- забезпечення лікарськими засобами у випадках та порядку, визначених законодавством;
- надання необхідної медичної допомоги в державних та комунальних закладах охорони здоров'я;
- влаштування дітей у дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади;
- отримання соціальних та адміністративних послуг за місцем перебування;
- проведення державної реєстрації актів цивільного стану, внесення змін до актових записів цивільного стану, їх поновлення та анулювання за місцем перебування;
- безкоштовний проїзд для добровільного повернення до свого покинутого постійного місця проживання у всіх видах громадського транспорту у разі зникнення обставин, що спричинили таке переміщення;
- отримання гуманітарної та благодійної допомоги;
- на отримання комунальних послуг [1].

Відповідно до ст. 14 внутрішньо переміщені особи користуються тими ж правами і свободами відповідно до Конституції, законів та міжнародних договорів України, як і інші громадяни України, що постійно проживають в Україні. Забороняється їх дискримінація при здійсненні ними будь-яких прав і свобод на підставі, що вони є внутрішньо переміщеними особами [1].

Література:

1. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text> (дата звернення 24.10.2020)
2. Москаленко Ю. «Порівняно з січнем минулого року в Україні зменшилося число внутрішньо переміщених осіб» ZN, UA. URL: https://zn.ua/ukr/UKRAINE/porivnyano-z-sichnem-minulogo-roku-v-ukrayini-zmenshilosya-chislo-vnutrishno-peremischenih-osib-334937_.html (дата звернення 24.10.2020)

Гринь Д.,
студентка 34-І групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:
Слінченко Л. В.,

канд. політ. наук, доцент,
доцент кафедри історії, правознавства
та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

НАРОДНІ ДЕПУТАТИ-МАЖОРИТАРНИКИ УКРАЇНИ ТА ІХ УЧАСТЬ У МІСЦЕВИХ ВИБОРАХ 2020

У попередніх наших дослідженнях ми проаналізували результати парламентських (2019) виборів в Україні за мажоритарно-пропорційною виборчою системою та діяльність обраних у 157 – 162 одномандатних мажоритарних виборчих округах Сумщини (далі – ВО) шести народних обранців у Верховній Раді України ІХ скликання. (Рябухи Т.В. (ВО №157), Васильєва І.С. (ВО №158), Деркача А.Л. (ВО №159), Молотка І. Ф. (ВО №160), Гузенка М.В. (ВО №161) та Задорожнього М. М.(ВО №162) [11, с. 30].

Народні депутати України від 157, 159, 160 ВО взяли активну участь у місцевих виборах 25 жовтня 2020 року. Так, Тетяна Рябуха змагалася за крісло міського голови м.Суми від політичної партії «Слуга народу» (від цієї ж партії вона була обрана народним депутатом України). Андрій Деркач обраний народним депутатом України як безпартійний самовисуванець. Позафракційний. Не входить до складу жодного парламентського комітету [4].

З 2020 - представник партії «Наш край» [5],[10], зареєстрованої у липні 2011 року під назвою «Блокова партія», сучасна назва – з грудня 2014-го. На місцевих виборах очолив осередок політичної партії «Наш край» у Сумській області. До програми «Нашого краю» включили питання місцевого самоврядування, децентралізації, охорони здоров'я, соцзабезпечення, екології тощо.

Ігор Молоток, обраний на позачергових парламентських виборах 2019 року як самовисуванець, з червня 2020 року є членом депутатської групи у Верховній Раді України «Партія «За майбутнє» [8], створеної 29 серпня 2019 року з 24 позафракційних народних депутатів-мажоритарників.[6]. Він на місцевих виборах очолив обласний осередок політичної партії «За Майбутнє», як «нової політичної партії, яка об'єднала досвідчених політиків із вагомим досвідом у господарюванні й управлінні».

Про інших депутатів-мажоритарників Сумщини та їх участь у місцевих виборах 2020 інформація відсутня.

Які ж підсумки місцевих перегонів політичних сил, до яких долучилися перераховані нами народні депутати України?

Зауважимо, що місцеві вибори відбувалися за новим Виборчим кодексом, ухваленим у грудні 2019 року із застосуванням відкритих партійних списків та пропорційної виборчої системи. Щоправда, у випадках, передбачених чинним законодавством, застосовувалася і мажоритарна виборча система. Усі партії (організації партій), які набули статусу суб'єкта виборчого процесу відповідно до Виборчого Кодексу, отримали рівні права і можливості брати участь у виборчому процесі відповідних загальнодержавних (відповідних місцевих) виборів у порядку та в межах, встановлених Виборчим кодексом України [1, ст. 12 п. 4]. У 2020 році у нашій державі завершено адміністративно-територіальну реформу, тому на місцевих виборах обирали міських голів, голів об'єднаних територіальних громад (далі - ОТГ), депутатів ОТГ, сільських, селищних, міських, районних, районних у містах і обласних рад. Зокрема, в Сумській області з 18 районів утворено 5: Конотопський, Охтирський, Роменський, Сумський, Шосткинський.

Залежно від кількості виборців визначено кількісний склад депутатів перерахованих районних рад: Сумської - 54 депутати, Конотопської і Шосткинської - по 42, Охтирської та Роменської – по 38. До Сумської обласної ради обиралися 64 депутати [7],[13]. Детальніше – таблиця 1:

Таблиця 1

№ п/п	Найменування районної ради	Кількісний склад депутатів районної ради	Кількість депутатів ради		
			«За Майбутнє»	«Наш край»	«Слуга Народу»
1.	Конотопська	42	4 (9,52%)	7 (16,67%)	6 (14,28%)
2.	Шосткинська	42	6 (14,29%)	10	7 (16,67%)

				(23.81%)	
3.	Сумська	54	4 (7.41%)	0	14 (25.93%)
4.	Охтирська	38	0	0	0
5.	Роменська	38	3 (7.89 %)	0	7 (18.42 %)

За наведеною вище таблицею ми бачимо, що партія «Слуга народу» займає лідируючі позиції, від неї до районних рад Сумської області обрано 34 депутати. Партії «За Майбутнє» і «Наш край», на момент публікації статті, отримали по 17 депутатів. Хоча їх представництво у районних радах нерівномірне.

За підсумками голосування на посаду міського голови м.Суми Рябуха Тетяна набрала 11,87% і отримала третій результат серед 10 конкурентів на цю посаду [12].

На основі наведених нижче таблиць проаналізуємо підсумки місцевих виборів 25.10.2020. За відомими, на момент написання, результатами у Конотопському та Сумському районах у лідерах партія «Слуга народу», від якої ввійшо 6 та 34 депутати до відповідних районних рад. У Шостинському та Охтирському районах – партія «Наш край» зі своїми 30 та 6 депутатами. А ось у Охтирському районі «Наш край» та «Слуга Народу» зайняли рівні позиції по 8 депутатів. Як бачимо, партія «За Майбутнє» отримала меншу кількість мандатів.

Таблиця 2

			Кількість депутатів місцевої ради		
№ п/п	Найменування ради	Кількісний склад депутатів в міській раді	«За Майбутнє»	«Наш край»	«Слуга Народу»
1.	Конотопський район				
1.1.	Конотопська міська рада	38	5 (13,16%)	0	6 (15,79%)
1.2	Буринська міська рада	26			
1.3	Кролевецька міська рада	26	0	0	0
1.4	Путивльська міська рада				
2.	Шосткинський район				
2.1.	Глухівська міська рада	26			
2.2.	Дружбівська міська рада	22	1 (4.55%)	17 (77.27%)	1 (4.55%)
2.3.	Середино-Будська міська рада	22	4 (18.18%)	8 (36.36%)	3 (13.64%)

2.4.	Шосткинська міська рада	38	6 (15.79%)	5 (13.16%)	6 (15.79%)
3.	Охтирський район				
3.1.	Охтирська міська рада	34	3 (8.82%)	0	0
3.2.	Тростянецька міська рада	26	0	6 (23.08%)	3 (11.54%)
4.	Роменський район				
4.1	Роменська міська рада	38	3 (7.89%)	8 (21.05%)	8 (21.05%)
5.	Сумський район				
5.1.	Білопільська міська рада	26	2 (7.69%)	3 (11.54%)	4 (15.38%)
5.2.	Ворожбянська міська рада	22	0	4 (18.18%)	12 (54.55%)
5.3.	Лебединська міська рада	34	0	0	10 (29.41%)
5.4.	Сумська міська рада	42	0	0	8 (19.05%)

За кількістю висунутих кандидатів у депутати місцевих рад усіх рівнів «За Майбутнє» посіла 3-є місце – їх балотувалося понад 21 тисяча, в тому числі до всіх обласних рад.[2]. За кількістю висунутих кандидатів на місцевих виборах 2020 (трохи більше, ніж 12 200) «Наш край» посів 6-е місце. Партія також претендувала на мандати в усіх обласних [2].

Окремого аналізу потребують дані таблиці 3. Найбільше виборців проголосувало за партію «Слуга народу» і вона подолати 5% бар'єр у 18 областях України, на другому місці партія «За Майбутнє», що подолати бар'єр у 15 областях, а партія «Наш край» подолати 5% бар'єр лише у 4 областях України. До складу Дніпропетровської, Рівненської та Харківської обласних рад не обрано жодного депутата від партій «Наш край» та «За Майбутнє».

Таблиця 3

Область	Скільки партій брали участь у виборах	Кількісний склад обласної ради (всього область)	Із них обрано від політичних партій		
			«За Майбутнє»	«Наш край»	«Слуга народу»
Вінницька	10	84	7 (8.33 %)	0	8 (9.52 %)
Волинська	10	64	22 (34.38 %)	0	8 (12.50 %)
Дніпропетровська	11	120	0	0	30 (25.00 %)

Житомирська	12	64	7 (10.94%)	9 (14.06%)	11 (17.19%)
Закарпатська	10	64	6 (9.38%)	0	11 (17.19%)
Запорізька	13	84	8 (9.52%)	0	19 (22.62%)
Івано- Франківська	13	84	16 (19.05%)	0	9 (10.71%)
Кіровоградськ а	10	64	5 (7.81%)	0	14 (21.88%)
Львівська	15	84	6 (7.14%)	0	9 (10.71%)
Миколаївська	12	64	0	10 (15.63%)	16 (25.00%)
Одеська	11	84	10 (11.90%)	0	0
Полтавська	14	84	13 (15.48%)	0	14 (16.67%)
Рівненська	12	64	0	0	12 (18.75%)
Сумська	12	64	7 (10.94%)	8 (12.50%)	16 (25.00%)
Тернопільська	13	64	12 (18.75%)		8 (12.50%)
Харківська	11	120	0	0	17 (14.17%)
Хмельницька	10	64	13 (20.31%)	0	10 (15.63%)
Черкаська	15	64	12 (18.75%)	0	12 (18.75%)
Чернігівська	9	64	5 (7.81%)	9 (14.06%)	8 (12.50%)

За даними Центральної виборчої комісії до складу новообраної Сумської обласної ради увійшли шість партій. [13]. Розподіл мандатів між партіями буде таким:

- Політична партія «Слуга народу» - 16 мандатів (19,33% голосів)
- Політична партія «Опозиційна платформа — За життя» - 14 мандатів (17,07% голосів)
- Всеукраїнське об'єднання «Батьківщина» - 10 мандатів (11,41% голосів)
- Політична партія «Європейська солідарність» - 9 мандатів (10,95% голосів)
- Політична партія «Наш край» - 8 мандатів (9,95% голосів)
- Політична партія «За майбутнє» - 7 мандатів (7,69% голосів) [13].

У подальших наших дослідженнях ми детальніше проаналізуємо результати місцевих виборів та чинники, які вплинули на низьку явку виборців (в Сумській області на місцевих виборах проголосували 35,4% громадян від загального числа виборців[3]) та результати голосування.

Література:

1. Виборчий Кодекс України, Електронний ресурс. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/396-20#Text> (дата звернення 15.11.2020)
2. Всі по місцях! Які партії претендують на найбільшу кількість мандатів у місцевих радах. Електронний ресурс. Режим доступу : <https://www.pravda.com.ua/articles/2020/10/21/7270590/> (дата звернення 15.11.2020)
3. В Сумській області на виборах проголосували 35,4% избирателів – ОГА. Електронний ресурс. Режим доступу : <https://interfax.com.ua/news/general/698377.html> (дата звернення 15.11.2020)
4. Деркач Андрій Леонідович. Електронний ресурс. Режим доступу : <https://www.chesno.org/politician/105/> (дата звернення 15.11.2020)
5. Деркач очолює «Наш край» Сумщини на місцевих виборах. Електронний ресурс. Режим доступу : <https://www.unian.ua/elections/derkach-ocholyuye-nash-kray-sumshchini-na-miscevih-viborah-11110100.html>
6. За майбутнє (депутатська група). Електронний ресурс. Режим доступу : <https://cutt.ly/4hx3yRj> (дата звернення 15.11.2020)
7. Місцеві вибори 2020 на Сумщині: кого і куди обиратимуть. Електронний ресурс. Режим доступу : https://vybory.24tv.ua/mistsevi-vibori-2020-sumshhini-kogo-kudi-obiratimut-novini-sumi_n1442403 (дата звернення 15.11.2020)
8. Верховна Рада України Офіційний портал Депутатські фракції та групи IX скликання // Електронний ресурс. Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/site2/p_fractions (дата звернення 15.11.2020)
9. Оприлюднені списки кандидатів у депутати до Сумської обласної ради. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://everyday.sumy.ua/oprilyudneni-spiski-kandidativ-u-deputati-do-sumsko%D1%97-oblasno%D1%97-radi/> (дата звернення 15.11.2020)
10. Освіта XXI століття: молодіжний вимір : матеріали звітної науково-практичної конференції студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених (м. Глухів, 6-7 лютого 2020 року). Секція політології, соціології та права. Глухів, 2020. с. 32.
11. Рябуха Тетяна Василівна. Електронний ресурс. Режим доступу : <https://cutt.ly/4hx3qAT> (дата звернення 15.11.2020)
12. ЦВК опублікувала результати виборів до Сумської обласної ради. Електронний ресурс. Режим доступу : <https://suspilne.media/78108-cvk-opublikovala-rezultati-viboriv-do-sumskoi-oblasnoi-radi/> (дата звернення 15.11.2020)
13. Центральна виборча комісія Місцеві вибори Україна 2020 Сумська область Місцеві вибори 25.10.2020 // Електронний ресурс. Режим доступу: https://www.cvk.gov.ua/pls/vm2020/pvm037pt001f01=695pt00_t001f01=695pid112=30pid100=59rej=0.html (дата звернення 15.11.2020)

УДК 323.2;342.1:061.1ЄС

Дем'яненко О.О.,
кандидат політичних наук,

старша викладачка
кафедри державної служби,
публічного адміністрування та політології
ЧНУ ім. Б. Хмельницького
м. Черкаси

ПРАВОВІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОДІЇ ДЕРЖАВИ ТА ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В КРАЇНАХ РОЗВИНЕНОЇ ДЕМОКРАТІЇ

Правове регулювання взаємодії держави і громадянського суспільства вплив держави на суспільні відносини, що складаються між суб'єктами взаємодії; наявність правових засобів, за допомогою яких здійснюється правове регулювання; спрямованість на впорядкування та розвиток відносин між державою та громадянським суспільством; встановлення юридичних прав та обов'язків учасників взаємодії.

Національні правові засади взаємодії громадянського суспільства та держави передбачають закріплення основних засад в конституціях держав, адже саме конституційні принципи стали визначальними для розбудови оптимальних моделей відповідної взаємодії.

Щодо досвіду законодавчого регулювання взаємодії інститутів громадянського суспільства та держави країн Європи, то, наприклад, відносини між державою та громадянським суспільством в Румунії регламентуються Законом № 62/2011 «Про соціальний діалог», Законом №544/2001 «Про вільний доступ до інформації, що становить інтерес для громадськості», Законом №52/2003 «Про прозорість ухвалення рішень в державному управлінні», Рішенням Уряду №314/2001 «Про заснування, організацію та функціонування комісій з питань соціального діалогу в рамках міністерств та префектур», а також іншими правовими актами, що у своїй сукупності здійснюють достатньо дієве регулювання зазначеного питання [4, с. 126].

Основними законодавчими актами, які регулюють функціонування інститутів громадянського суспільства в Болгарії, є Конституція (1991 р.), якою гарантується право громадян організовуватись в асоціації, рухи, товариства та інші громадські організації (громадяни можуть брати участь в політичному процесі через вибори, консультації з законодавчим органом і участь в організаціях громадянського суспільства або ЗМІ), та Закон про

неприбуткові організації (2001 р.), яким запроваджується поняття товариства та фундації, які відрізняються відповідно наявністю чи відсутністю в них членства, і два типи організацій, що діють в інтересах своїх членів або всього суспільства. Сфера їх діяльності - політична, просвітня, правозахисна, релігійна, торгівельна. Даним законодавчим актом регулюється діяльність власне неурядових організацій (НУО). Функціонування культурно-просвітніх центрів, політичних партій, релігійних об'єднань та профспілок регулюється відповідно Законами про культурно-просвітні центри (2006 р.), про політичні партії (2005 р.), про віросповідання (2002 р.) та Трудовим кодексом (1987 р.) [1].

Нормативно-правова база в організації взаємин держави та громадянського суспільства в Польщі досить розвинена. Політика уряду у сфері розвитку громадянського суспільства та взаємодії органів державної влади з неурядовими організаціями визначається законом [2, с. 136]. Наприклад, ключові аспекти діяльності громадянського суспільства в Польщі регулюють закони «Про громадські об'єднання», «Про суспільно-корисну діяльність та волонтерство», а також «Про фонди», «Про лобістську діяльність» та «Про доступ до інформації».

В Угорщині створено доволі ефективну законодавчу базу для діяльності громадянського суспільства (Закон «Про об'єднання», «Про суспільно корисну діяльність», доповнення, внесені до Цивільного кодексу держави та ін.) Для підтримки організацій громадянського суспільства створено фонди різних міністерств. Найважливішою подією стало ухвалення Урядової стратегії Угорщини щодо громадянського суспільства, яка задекларувала принципи співпраці, соціального діалогу й партнерства між урядом та ОГС, створивши для цього відповідну нормативно-правову базу.

На законодавчому рівні взаємодія державних органів Республіки Австрія з інститутами громадянського суспільства, залучення громадськості до формування та реалізації державної політики регулюється низкою федеральних і земельних законодавчих актів. Зокрема, основними законами стосовно забезпечення електронного урядування є такі: E-Government-Gesetz ((закон про E-Government), Allgemeines Verwaltungsverfahrensgesetz (закон про загальний адміністративний порядок), Zustellgesetz (закон про доставку) та Signaturgesetz (закон про підпис) [1].

Досить ефективним інструментом правового регулювання взаємодії держави і громадянського суспільства у практиці країн

розвиненої демократії є форма програмних декларативних актів, зміст яких становлять приписи щодо врегулювання питань взаємовідносин між урядом і представниками громадянського суспільства у процесі взаємного управління суспільними справами. Прикладом такого виду документів є односторонні акти у формі стратегій або концепції, які приймаються певним державним органом і містять зобов'язання, взяті на себе тільки державою. За дослідженням М. Лациби, такі політичні документи можуть прийматися як державними органами – парламентом (Естонія, Молдова), урядом (Угорщина, Хорватія, Македонія), міністерствами (Данія, Швеція), так і муніципалітетами (Будапешт). Також вони можуть бути присвячені розвитку і співпраці з усім третім сектором шляхом вирішення широкого спектру питань (Хорватія, Англія, Естонія, Угорщина, Македонія), а також можуть бути спрямовані на підтримку певної сфери громадської діяльності, наприклад, розвитку зарубіжної допомоги (Данія) або соціальних послуг (Швеція) [2, с. 167].

Отже, правове забезпечення взаємодії держави і громадянського суспільства в першу чергу передбачає закріплення в конституціях країн основних прав і свобод людини, що цю взаємодію передбачають. Різні аспекти такої взаємодії в зарубіжних країнах регулюються спеціальними законами та іншими нормативно-правовими актами. Важливу роль з-поміж них відіграють стратегії розвитку громадянського суспільства та налагодження взаємодії між ним та державою. Окреме місце в системі нормативно-правових баз зарубіжних країн займають програмні декларативні акти, зміст яких становлять приписи щодо врегулювання питань взаємовідносин між урядом і представниками громадянського суспільства у процесі взаємного управління суспільними справами.

Література:

1. Досвід взаємодії державних органів країн світу з інститутами громадянського суспільства, залучення громадськості до формування та реалізації державної політики, протидії корупції, забезпечення електронного урядування. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ogp.gov.ua/sites/default/files/library/Dosvid_OGP-MFA.pdf
2. Лациба М. В. Як організувати державну політику сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні / М. В. Лациба, О. С. Хмара, А. О. Красносільська. – К.: Агенство «Україна», 2011. – 224 с.
3. Майсара Алкум Міжнародний досвід організації конструктивного діалогу між організаціями громадянського суспільства та державними органами // Інвестиції: практика та досвід . - № 11/2018. – с. 134 – 137.

4. Постол К. А. Правові механізми взаємодії інститутів громадянського суспільства та держави [Текст]: дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / К.А. Постол; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2016. – 238 с.

УДК 340

Дудченко К. Ю.,
студентка 34-І групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Федоров І.О.,
старший викладач
кафедри історії, правознавства
та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЗУМІННЯ СВОБОДИ ЯК ФІЛОСОФСЬКОЇ ТА ПРАВОВОЇ КАТЕГОРІЇ

Категорія свободи є багатоаспектною і багатозначною, спектр її інтерпретацій дуже широкий. Права людини постійно супроводжувалися розвитком і спробами реалізації ідеї свободи, оскільки метою їх утвердження і відтворення в законі було досягнення більш високого ступеню свободи індивіда. Крізь призму невідчужуваних прав людини свобода виступає загальнолюдською цінністю, джерелом якої є природа людини. Саме тому проблема свободи є досить актуальною і потребує філософсько-правового осмислення.

Поняття “свобода” багатогранне. Воно включає в себе і особистий, і політичний, і соціальний, і економічний, і правовий аспекти. Так, у тлумачному словнику сучасної української мови свободу визначено як: 1) відсутність політичного й політичного гноблення, утиску та обмежень; воля; 2) перебування не під арештом, не ув’язненням, не в неволі; 3) життя, існування без залежності від будь-кого, можливість поводитися на свій розсуд; 4) можливість діяти без перешкод і заборон у будь-якій галузі; 5) можливість вияву

суб'єктом своєї волі в умовах усвідомлення законів розвитку природи і суспільства; 6) легкість, відсутність утруднення у будь-чому; 7) простота, невимушеність у поведженні; 8) вільний від праці час.

По-перше, насамперед потрібно відокремити «юридичну» свободу від «фактичної» свободи.

Правова свобода – це дозвіл робити визначені дії, не піклуючись про те, чи відповідає цей дозвіл діяти реальній можливості, тобто юридичне визначення залишається формальним, абстрагуючи від реальних умов її здійснення. Фактична свобода зводиться до можливості робити і вибирати те, що хочеш. Це визначення має на увазі необхідність розгляду засобів, необхідних для реалізації свободи і, зокрема, волю користування нашим тілом і речами, що знаходяться в нашій владі. Звичайно вважають, що якщо в людини є свобода вибору, то свободою називається, по-перше сам факт вибору, і по-друге, непередбачуваність того, що саме вона вибере. І чим більший вона має вибір, тим більше свободи. Але філософи говорять щось зовсім інше, більш правильне. Таким чином, у структуру свободи особи входить вибір як момент і елемент, поряд з «внутрішньою свободою» і свободою, що включає у себе два основних компоненти: почуттєвий і раціональний. Однак сама ситуація вибору - це не свобода, а лише передумова вільної дії.

По-друге, необхідно врахувати умовний характер відмінності «внутрішньої» свободи від «зовнішньої». Внутрішня свобода – це не схована, не підпільна свобода (ні в соціальному змісті, ні в змісті щиросердечного підпілля). Вона реально виявлена в змісті звільнення людини усередині себе від оковів власних упереджень, уявлень та образів. Для права важливо, щоб людина чітко уявляла ту міру свободи, що не несе в собі заряд руйнування, зла і несправедливості. У свою чергу цивільне суспільство і державу використовують правові засоби як страхові засоби, що позначають границі і межі, за які зовнішня свобода соціальних суб'єктів не повинна поширюватися. Зовнішня свобода припускає пошук обмежених засобів, способів і форм обмежень. Такими можуть виступати не тільки юридичні закони заборонного характеру (як частина скульптури), але і сам факт співіснування безліч індивідів з їх суспільними правами і волями. На думку Гегеля жодна людина не має ідеї про власну свободу, якщо вона не має ідеї про свободу інших і про соціальний зв'язок між собою й іншими. Жодна людина, не маючи чіткої ідеї про свою свободу, не має і чіткої ідеї про свободу інших і зв'язку між цими свободами.

По-третє, варто виділити: два типи свободи «свободу від» (негативну свободу) і «свободу для» (позитивну свободу)» Перша з них виступає у світі, у якому індивід має визначену зону вибору ідей і дій без можливості наткнутися на обмеження і репресії. «Свобода від» не самоціль, а умова саморозвитку. Не йти зі світу в себе, не відсторонятися, а діяти із себе, самопороджуючи нові форми, що самі себе виражають.

«Свобода для» чи позитивна свобода уможливує дію відповідно до власної системи цінностей і власних цілей. Друга свобода більш життєва і повніша. У визначених історичних умовах, в яких люди мають значний ступінь «свободи від», вони так чи інакше відмовляються від неї на користь авторитарної влади для того, щоб збільшити можливість досягнення власних цілей. Це різновид заміни теоретично можливого практично здійсненням. Оскільки позитивна свобода має першочергове значення, така заміна здається розумною. Реальні форми втечі від свободи зустрічаються досить рідко. Більш того іноді виникають сумніви щодо принципової можливості називати подібні форми поведінки втечею, іншими словами різновидом страху, свободи. Така поведінка може назватися різновидом втечі, але її також можна визначити як компроміс між цінностями.

Російський філософ Микола Бердяєв писав: “Визначення свободи як вибору є ще й формальне визначення свободи. Це лише один з моментів свободи. Дійсна свобода виявляється не тоді коли людина повинна вибирати, а тоді, коли вона зробила вибір. Звідси ми приходимо до нового визначення свободи, свободи реальної. Свобода - є внутрішньою, творчою енергією людини. Через неї людини можуть діяти зовсім нові форми життя, нове життя суспільства і світу. Але було би помилкою при цьому розуміти свободу як внутрішню причинність. Свобода знаходиться поза причинними відносинами, тобто свобода не припускає причинних пояснень, тому що сама є причинною.”

Таким чином, у структуру свободи особи входить вибір як момент і елемент, поряд з «внутрішньою свободою» і свободою, що включає у себе два основних компоненти: почуттєвий і раціональний. Однак сама ситуація вибору - це не свобода, а лише передумова вільної дії. По-друге, необхідно врахувати умовний характер відмінності «внутрішньої» свободи від «зовнішньої». Внутрішня свобода – це не схована, не підпільна свобода (ні в соціальному змісті, ні в змісті щиросердечного підпілля). Вона реально виявлена в змісті

звільнення людини усередині себе від оковів власних упереджень, уявлень та образів.

Завершуючи розгляд даного питання необхідно зробити наступні висновки:

- По-перше, для людей, вихованих у лоні Європейської культури, свобода являє собою первісне єдине право, сутність свідомості, самодостатню цінність, що не вимагає обґрунтувань.
- По-друге, зміст і цінність свободи залежать від структури свідомості особистості, сформованої завдяки актам саморозвитку.
- По-третє, свобода є засобом реалізації інших цінностей і благ. Таким способом вона виконує інструментальну функцію. Завдяки їй люди створюють матеріальні і духовні цінності.
- По-четверте, право виступає як форма здійснення свободи, як загальна міра волі індивідів. Вільні індивіди – суть і зміст права.
- По-п'яте, правова рівність припускає рівність у свободі, коли свобода одного сумісна з свободою іншого.

Література:

1. Бердяев Н.А. «Царство духа и царство кесаря». – М.,1995, с.325.
2. И. Кант Метафизика нравов Соч. в 6 т.,- М.,- 1994, т.6, С.253.
3. Нерсесянц В.С. Философия права : учебник / В.С. Нерсесянц. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Норма, 2008. – 848 с.
4. См.: Бачинин В.А., Сальников В.П. Философия права. Краткий словарь СПб., 2000 – С.270.
5. Хайек Ф.А. фон. Право, законодательство и свобода: Современное понимание либеральных принципов справедливости и политики / Фридрих Август фон Хайек ; пер. с англ. Б. Пинскера и А. Кустарева ; под ред. А. Куряева. – М. : ИРИСЭН, 2006. – 644 с.

УДК 340

Зенченко А.В.,
студент 14-І групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Федоров І.О.,
старший викладач
кафедри історії, правознавства
та методики навчання
Глухівського національного

ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ОБМЕЖЕННЯ СВОБОДИ В ТЕЛЕ- ТА РАДІОЕФІРІ

Однією з головних засад будь-якого демократичного суспільства, яке здатне розвиватися і надавати можливість для саморозвитку всім громадянам, є свобода слова або «свобода вираження поглядів», яку регламентовано ст.10 Європейської Конвенції з прав людини (Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод). Зокрема це право передбачає можливість людини вільно дотримуватися своїх поглядів, «одержувати і передавати інформацію та ідеї без втручання органів державної влади і незалежно від кордонів» [1]. В Україні зазначену Конвенцію ратифіковано Законом України «Про ратифікацію Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод 1950 року, Першого протоколу та протоколів N 2, 4, 7 та 11 до Конвенції № 475/97-ВР від 17.07.97» [2].

Забезпечення цих свобод, безумовно, пов'язано з певними обов'язками працівників засобів масової інформації і відповідальністю, а відтак – має дотримуватися відповідних формальностей, умов, обмежень, встановлених законодавством конкретної держави. Йдеться не лише про сприйняття та відображення ЗМІ приємної, позитивної інформації, яка є прийнятною для певної частини суспільства, – важливою є реакція на образливу інформацію, ту, яка пригнічує, вражає, шокує. Така інформація може підлягати детальній перевірці та цензурі з боку держави, її правоохоронних, законодавчих та судових органів.

Окреслені органи державної влади мають широкі повноваження і можливості щодо втручання у свободу висловлювань, а саме: політичного обговорення певної посадової особи, пропаганди насилля, переслідування за політичні або релігійні погляди тощо. Представники преси не мають порушувати встановлені державою обмеження, спрямовані на захист прав і свобод інших громадян, водночас завданням працівників теле-, радіокomпаній є поширення повної інформації, що представляє громадський інтерес, про всі напрями діяльності суспільства, показником демократичності якого є свобода преси та свобода слова. Подекуди спостерігаємо перекручене розуміння свободи висловлювань в теле-, радіоефірах, наслідком чого

є публічні чвари, бійки в прямому ефірі, провокації, використання неправдивих фактів (фейків) та ін. Зазначена поведінка представників «жовтої преси» викликає обмежувальні дії (іноді жорсткіші, ніж передбачено моральними нормами), санкції з боку представників правоохоронних органів, що, в свою чергу, сприймається ними як втручання у використання права на свободу висловлювань.

Проблема дотримання права людини на свободу слова (свободу вираження поглядів) по-різному інтерпретується в різних країнах, має різну вагову цінність і, відповідно, різний ступінь регулювання, обмеження та боротьби представників теле-, радіокомпаній, блогерів, журналістів за дотримання своїх прав. Більшість із них об'єднується і залучає до боротьби за правове регулювання своєї професійної діяльності міжнародні організації. Так, у «22 державах, за звітами неурядової організації «Репортери без кордонів», глава держави очолює структуру, якій підзвітні усі державні засоби масової інформації» [3].

Отже, демократична ідеологія держави не гарантує додержання права на свободу слова в теле-, радіоєфірах та, навіть, у кіберпросторі, який динамічно розвивається. Оскільки не лише в країнах із диктаторським режимом (Білорусь, Росія), але й у Європі, демократія якої останнім часом підлягає сумніву, контроль за реалізацією свободи слова в засобах масової інформації викликає осуд з боку громадськості, невизначеність розгляду справ у судових інстанціях щодо міри втручання держави в свободу слова, то доходимо висновку, що обмеження свободи в засобах масової інформації потребує більш чіткого правового регулювання.

Література:

1. Європейська Конвенція з прав людини (Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод). URL: https://www.echr.coe.int/documents/convention_ukr.pdf. Дата звернення: 18.11.2020.
2. Закон України «Про ратифікацію Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод» 1950 року, Першого протоколу та протоколів N 2, 4, 7 та 11 до Конвенції № 475/97-ВР від 17.07.97 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/475/97-%D0%B2%D1%80#Text>. Дата звернення: 18.11.2020.
3. Свобода слова в Європі: реальність чи утопія? URL: <https://www.unian.ua/human-rights/356330-svoboda-slova-v-evropi-realnist-chi-utopiya.html>. Дата звернення: 18.11.2020.

Зима М.О.,

студентка 44-І групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Федоров І.О., старший викладач
кафедри історії, правознавства
та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

КРИМІНАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗА ЧАСІВ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ

В часи Російської імперії кримінально-правова відповідальність щодо неповнолітніх згадується на законодавчому рівні в нормах Соборного Укладення 1649 року. Зауважимо, що на той період не було визначено вік з якого наставала кримінальна відповідальність. Вже з 1669 р. в доповненнях до укладення було зазначено, що за вбивство давалося сім років покарання, де вказувалася, одночасно, незрілість осіб з віком до 15 років. Також покарання покладалося на батьків, де їм було дозволено карати дітей різками. Вже в кінці XVIII століття батьки могли віддавати своїх дітей до гамівних будинки на п'ять років у найми [1, с. 159].

В 1715 р., з прийняттям Військового артикулу, неповнолітні особи виступають як спеціальний суб'єкт кримінального покарання та відповідальності. Поряд з покаранням до неповнолітніх правопорушників застосовувалися заходи примусового виховання, але законодавцем не було встановлено ні віковий діапазон з якого настає кримінальна відповідальність, ні вид покарання якому вони повинні були піддаватися [2, с. 494].

За указом Катерини II від 26 червня 1765 р. зазначалося, що осіб, які скоїли тяжкі насильницькі злочини та не досягли сімнадцятирічного віку, то їх слід доставляти до Сенату для вирішення міри їх провини. Малолітні особи, віком від 10 до 15 років, за вчинений злочин каралися різками [3, с. 141]. Указом також передбачалося, що особи молодші десятирічного віку, взагалі не

підлягали кримінальній відповідальності [4,с.363]. Це положення в подальшому знайшло своє відображення у Зводі Російської імперії 1883р., який повністю прийняв систему Указу 1765 р., де визначалися правила щодо покарання малолітніх злочинців. Таким чином, кримінальні справи щодо неповнолітніх, тобто тих які не досягли сімнадцятирічного віку та скоїли тяжкі злочини, повинні були бути представлені Урядовому Сенату, де вирішувалися питання щодо покарання на власний розсуд. За менш тяжкі злочини, за які неповнолітні заслуговували покарання у вигляді тілесних покарань, передбачалося, що за рішенням совісних судів та кримінальних палат таких осіб піддавали покаранню без подання до Сенату. Тобто, покарання призначалося за таким віковим діапазоном: особи які не досягли 10 років передавалися батькам, діти кріпосних людей передавалися поміщику, що свідчить про більш виховний характер покарання для дітей в такому віці; від 10 до 15 років покарання представляло собою побиття різками, від 15 до 17 років призначалися батоги [5, с. 23].

З розвитком кримінального законодавства, щодо неповнолітніх осіб у той час, кроком вперед стало Укладення від 15 серпня 1845 року про виправні та кримінальні покарання. Тут зазначено було так, що мінімальний вік становив 10 років з якого наставало притягнення до кримінальної відповідальності. Натомість, суд вже встановлював «з розумінням» або «без розуміння» діяв неповнолітній (це була особа від 10 до 14 років). Якщо неповнолітній діяв «без розуміння», то його передавали для покарання батькам або ж особі яка перевиховувала дитину, точніше у виховно-виправні установи для неповнолітніх. Сюди ж направляли осіб які вчинили злочин у віці від 14 до 17 років. Але, слід зазначити, щ обули деякі умови, коли неповнолітніх могли направити для перевиховання до монастирів [7, с. 389].

Для неповнолітніх осіб, які вчинили злочин «з розуміння» у віці від 10 до 14 років, існувало повноваження щодо заміни покарань на менш суворі, тобто каторжні роботи могли бути замінені на позбавлення волі строком від двох до п'яти років, а утримання у спеціальних відділеннях для неповнолітніх при тюрмах та будинках арешту замінювалися на виправно-виховні заклади для неповнолітніх на строк від одного місяця до року. Суспільно небезпесне діяння, яке передбачало покарання у вигляді ув'язнення у робітничому будинку, замінювалося на ув'язнення у монастирі з терміном від двох місяців до року. Крім того, законодавцем, передбачалися обставини за яких слідувало зменшення провини неповнолітніх, так як суду надавалося

таке право, в разі доведення того факту, що неповнолітній був втягнутий в злочин повнолітніми [7, с. 202].

Термін перебування в такому виправно-виховному закладі закінчувався з досягненням неповнолітнього 21 року, згодом термін перебування у закладах був знижений до 18 років. Адміністрації притулку надавалася можливість умовно звільняти вихованців за зразкову поведінку [1, с. 168].

Важливим в розвитку системи виконання покарань щодо неповнолітніх стало прийняття закону від 5 грудня 1866 р. про виправні притулки, де зазначалося, що виправні притулки не є видом покарання, а належить до заходів примусового виховання [7, с. 146].

Отже, виникнення та розвиток кримінальної відповідальності неповнолітніх на законодавчому рівні починається ще з Київської Русі, але найбільшого розвитку воно отримало з розвитком організації діяльності виправно-виховних закладів.

Література:

1. Таганцев Н. С. Русское уголовное право: Лекции. Часть общая : в 2 т. / Н. С. Таганцев. – Москва, 1994. Т. 2 – 380 с.
2. Чистяков О. И. Российское законодательство X–XX веков : в 9 т. / О. И. Чистяков. – М., 1987. – Т. 5: Законодательство периода расцвета абсолютизма. – 528 с.
3. Есипов В.В. Очерк русского уголовного права: Часть общая: Преступление и преступники. Наказание и наказуемые / Есипов В.В., проф. Имп. Варш. унта. – 2-е изд., пересмотр. – С.-Пб.: Тип. Н.В. Васильева, 1898. – 402 с. – репринтная копия.
4. Чистяков О. И. Российское законодательство X – XX веков. В девяти томах. / О. И. Чистяков // Т. 4. Законодательство периода становления абсолютизма / О. И. Чистяков. – Москва: Юридическая литература Москва, 1986. – 512 с.
5. Таганцев Н. С. Исследование об ответственности малолетних преступников по русскому праву / Н. С. Таганцев. – Санкт-Петербург: перепечатанное, 1871. – 146 с.
6. Чистякова О. И. История отечественного государства и права / О. И. Чистякова. – Москва: Юрист, 2004. Т.1 – 428 с.
7. Чистяков О. И. Российское законодательство X–XX веков : в 9 т. Законодательство первой половины XIX века. Т.6 / О. И. Чистяков. – Москва: Юрид.лит., 1988. – 432 с.
8. Дриль Д. А. Тюрма и принудительное воспитание. статья из журнала Министерства юстиции / Д. А. Дриль. // Сенатская типография. – 1900. – №2. – С. 91.

Кашенко В. М.,
студентка 4 курсу
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:
Федоров І.О.,
старший викладач
кафедри історії,
правознавства та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПРАВОВІ ЗАСАДИ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ

Згідно кодексу Законів про працю України (далі КЗпП) неповнолітньою вважається особа, що не досягла шістнадцятирічного віку, дана особа у трудових правовідносинах за правами прирівнюється до повнолітніх.

В то й же час в галузі охорони праці, відпусток, протяжності проведеного часу на робочому місці, навантажень та інших умов праці неповнолітня особа-працівник користуються пільгами, що встановлені законодавством України. Так кількість днів які надаються на відпустку, згідно з частиною 2 статті 75 КЗпП[3] та частини 8 статті 6 Закону України «Про відпустки» від 15 листопада 1996 р., складає тридцять один календарний день, а не двадцять чотири як для працівників, що досягли повноліття[1].

В частині ж першій статті 189 КЗпП повідомляється, що не допускаються до прийняття на роботу, особи, що не досягла шістнадцяти років. Хоча зазначена норма має деякі виключення: так частинами другою та третьою вище згаданої статті, встановлюється можливість прийняття на роботу осіб, які досягли п'ятнадцяти років та чотирнадцяти років відповідно, за певних умов, першою з яких є наявність згоди одного з батьків, чи особи, що їх замінює (для осіб яких було прийнято на роботу при досягненні п'ятнадцяти річного віку).

Інші ж умови стосуються осіб, що досягли чотирнадцятирічного віку, вони полягають у наданні аналогічної

згоди, з доповненням у вигляді пояснювальної записки з метою працевлаштування.

Окрім вище згаданих пільг та особливого статусу які визначені в Українському законодавстві про працю, різницю з працевлаштуванням повнолітніх має також документальне оформлення щодо прийняття на роботу та звільнення з неї.

Так спираючись на частину другу статті 24 КЗпП[3], неповнолітня особа при укладенні договору з роботодавцем про прийняття її на роботу, зобов'язана подати паспорт громадянина (ксерокопію), чи будь-який інший документ який посвідчує її особу. Окрім того, неповнолітня особа має надати довідку про проходження медичної комісії згідно статті 191 КЗпП[3], та статті 11 Закону України "Про охорону праці", документ про освіту, та ін.[2]

Варто зазначити, що в порівнянні з прийняттям на роботу, звільнення неповнолітньої особи відбувається за загальними для всіх працівників правилами діючого законодавства, так неповнолітня особа може бути звільненою:

- Згідно з статтею 38 КЗпП, за власним бажанням
- Згідно з частиною 1 статті 36 КЗпП, за угодою сторін
- Згідно з параграфом 3, частини 1, статті 36 КЗпП, у зв'язку з призовом чи вступом на військову службу
- Згідно з статтею 40 КЗпП, за ініціативою підприємця, власника і тд.
- Згідно з параграфом 2, частини 1 статті 36 КЗпП, у зв'язку із закінченням строків дії трудового договору[3].

Таким чином, правові засади працевлаштування неповнолітніх осіб, дещо відрізняються від умов працевлаштування повнолітніх, виявляється це у деяких пільгах. Такими пільгами можуть бути: продовжена кількість відпускних днів, зменшена кількість робочих годин, завантаженість і тд. При прийнятті на роботу, для неповнолітніх дещо доповнюється і пакет документів, обов'язковими тут буде, згода одного з батьків, чи особи, що їх замінює, а також пояснювальної записки з метою працевлаштування та документ про освіту.

Література:

1. ЗАКОН УКРАЇНИ Про відпустки [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/504/96-вр#Text>.
2. ЗАКОН УКРАЇНИ Про охорону праці [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12#Text>.

3. Кодекс законів про працю України [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08#Text>.

УДК 342(477):343.62-053.2 (477.52)

Клепець О.,
студентка 22-СР групи
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Слісченко Л. В.,
кандидат політичних наук,
доцент кафедри історії,
правознавства та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

УПОВНОВАЖЕНИЙ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ З ПРАВ ДИТИНИ У СИСТЕМІ ЗАХИСТУ КОНСТИТУЦІЙНИХ ПРАВ ДИТИНИ

Україна як демократична, правова держава, значну увагу приділяє питанням захисту прав людини і громадянина, у тому числі захищає права дитини. У попередніх наших дослідженнях проаналізовано сутність запровадження в Україні інституту омбудсмена – Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини, його місце у конституційно-правовому механізмі захисту прав і свобод людини і громадяни, навели приклади його діяльності [1, ст. 25].

Вперше запроваджений понад двісті років тому, сьогодні цей інститут є невід’ємним атрибутом демократичного розвитку сучасного суспільства і держави. Дієвість омбудсмена у межах правових систем різних країн зумовили виникнення й розвиток різноманітних моделей та видів цього інституту, серед яких чільне місце посідає Уповноважений Президента України з прав дитини.

Конституція України визначає права, свободи людини і громадянина, що є одночасно можна вважати правами і свободами дитини (від народження до 18 років) [3]. Конституція України

визначає, що батьки зобов'язані утримувати дітей до їх повноліття. Повнолітні діти зобов'язані піклуватися про своїх непрацездатних батьків. Сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою [2, ст.51]. Відповідно «Діти рівні у своїх правах незалежно від походження, а також від того, народжені вони у шлюбі чи поза ним. Будь-яке насильство над дитиною та її експлуатація переслідуються за законом. Утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається на державу. Держава заохочує і підтримує благодійницьку діяльність щодо дітей. [2, ст.52] Стаття 53 проголошує, що кожен має право на освіту; повна загальна середня освіта є обов'язковою[2].

Омбудсмен (взаємозамінним є термін “уповноважений”) у справах дітей – орган, утворений для захисту прав та інтересів дитини. Це стало можливим у зв'язку з прийняттям 20 листопада 1989 р. Генеральною Асамблеєю ООН Конвенції про права дитини [3]. На початку 90-х років ХХ ст. Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) розробив концепцію запровадження омбудсмена у справах дітей у всіх країнах та запропонував термін “незалежні інституції із захисту прав дітей”, підкресливши цим розмаїття організацій, які можуть бути вибрані для виконання такої ролі. Відповідно до згаданої концепції, захист прав дітей у країні найкраще може здійснювати незалежна установа, діяльність якої зосереджена на задоволенні потреб та інтересів дітей.

Україна ратифікувала Конвенцію про права дитини у 1991 році. Основні її положення знайшли відображення у Законі України «Про охорону дитинства» [4], яким визначено охорону дитинства в Україні стратегічним загальнонаціональним пріоритетом, а забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіти, соціальний захист та всебічний розвиток - основними засадами державної політики [4, преамбула].

Права дитини у зв'язку зі своєю специфікою потребували створення особливого механізму гарантування та захисту, який сприятиме подоланню у дитячому середовищі низки негативних явищ та дасть кожній дитині змогу незалежно від рівня психічного, фізичного та інтелектуального розвитку звернутися за захистом своїх прав та законних інтересів.

Запровадження Указом Президента України посади Уповноваженого Президента України з прав дитини 11 серпня 2011 р. є, безперечно, важливим кроком у сфері захисту прав дитини в Україні. На цю посаду було призначено Юрія Павленка. З грудня 2014 і по теперішній час Уповноваженим є Микола Кулеба. Указом

Президента України від 11 серпня 2011 р. затверджено Положення про Уповноваженого Президента України з прав дитини [5].

Відповідно до Положення Уповноважений у своїй діяльності керується Конституцією України, Конвенцією ООН про права дитини, Законом України «Про охорону дитинства», актами і дорученнями Президента України, а також самим Положенням. Основними завданнями Уповноваженого є:

1) постійний моніторинг додержання в Україні конституційних прав дитини, виконання Україною міжнародних зобов'язань у цій сфері та внесення в установленому порядку Президентові України пропозицій щодо припинення і запобігання повторенню порушень прав і законних інтересів дитини;

2) внесення Президентові України пропозицій щодо підготовки проектів законів, актів Президента України з питань прав та законних інтересів дитини;

3) здійснення заходів, спрямованих на захист і відновлення порушених прав та законних інтересів дитини, інформування громадськості про такі заходи та їх результати;

4) підготовка заходів за участю Президента України, у тому числі міжнародного характеру, з питань, що стосуються дітей;

5) здійснення заходів щодо налагодження взаємодії органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування з питань захисту прав та законних інтересів дитини [6].

Проте, незважаючи на позитивні зрушення у сфері захисту прав дітей та введення нового інституту, у діяльності Уповноваженого з прав дитини. існують і певні прогалини. Зокрема, не передбачено його безпосередню взаємодію з Уповноваженим Верховної Ради України з прав людини. Оскільки, порушення прав дитини, на нашу думку, це також є і порушенням прав людини. І саме така взаємодія сприятиме ефективному впливу на причини та умови, що сприяють порушенням прав дітей. Також необхідно посилити законодавство України з питань створення реальних процедур захисту батьками своїх дітей, водночас і посилити норми щодо відповідальності батьків за виховання дітей.

З моменту запровадження посади Уповноваженого, налагоджена тісна співпраця з Представництвом Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, Європейською мережею омбудсменів з прав дітей European Network of Ombudspersons for Children. Україна отримала також запрошення щодо членства у Європейській мережі омбудсменів з прав дітей.

До кола обов'язків омбудсмена з питань захисту дітей входять, по суті, усі справи, що стосуються дітей і молоді. У своїй діяльності омбудсмен спирається на Конвенцію ООН. Кожна справа, що підпадає під регуляцію Конвенції, належить до компетенції омбудсмена з питань захисту дітей. Однак і ті випадки, що виходять за межі дії Конвенції, можуть також братися до уваги, якщо торкаються тих прав і кола інтересів, що їх контролює даний омбудсмен. Інститут омбудсмена з питань захисту дітей є незалежним неполітичним органом, що зовсім не означає його нейтральної позиції. Завданням омбудсмена є відстоювати права та інтереси дітей і молоді в суспільстві. Проте, найголовнішим завданням для омбудсмена у справах дітей є, на нашу думку, підвищення поінформованості дітей про їх права.

Одним із найважливіших функцій омбудсмена має стати представлення інтересів дітей і молоді у парламентських дебатах, щоб дати дітям можливість бути почутими й домогтися поважання їхніх поглядів. Про думки молоді щодо поточних справ омбудсмен дізнається шляхом різноманітних опитувань і досліджень, із листів і телефоном, а також із «Дитячого каналу» в Інтернеті. Метою «Дитячого каналу» є розширення зв'язку з юнаками та дівчатами через прямі запитання до них та надання їм інформації про їх права і Конвенцію ООН [7].

Отже, за роки незалежності Україна зробила значний крок уперед у царині захисту прав дитини - ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини (1991), Конвенцію про цивільно-правові аспекти міжнародного викрадення дітей (11.01.2006, набуття чинності 01.09.2006), Конвенцію про юрисдикцію, право, що застосовується, визнання, виконання та співробітництво щодо батьківської відповідальності та заходів захисту дітей (14.09.2006, набрання чинності 01.02.2008). Важливим є також приєднання до низки європейських конвенцій: про здійснення прав дітей (ратифіковано 07.05.1999, набула чинності 01.04.200), про усиновлення дітей (15.02.2011, набула чинності 01.09.2011), про визнання та виконання рішень стосовно опіки над дітьми та про поновлення опіки над дітьми (06.03.2008, набула чинності 01.11.2008), про правовий статус дітей, народжених поза шлюбом (14.01.2009, набула чинності 27.06.2009), про контакт з дітьми (ратифікована 20.09.2006). Вони стали підґрунтям для імплементації у національну правову систему міжнародних та європейських стандартів з урахуванням вітчизняної традиції, культури та менталітету громадян України.

Література:

1. Клепець О. Інституційні механізми захисту прав особи в Україні: інститут ом будсмена.//Глухівські наукові читання – 2019. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук. Матеріали науково-практичної інтернет- конференції молодих учених і студентів з міжнародною участю 25-29 листопада 2019. - Глухів: Глухівський НПУ ім.О.Довженка. 2019. – 228С.
2. Конституція України Електронний ресурс. – Режим доступу. - <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
3. Конвенція про права дитини (прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 р.) // Електронний ресурс. Режим доступу https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text15)
4. Закон України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 № 2402-III // Відомості Верховної Ради України. - 2001. - N 30. - Ст. 14
5. Указ Президента України № 811/2011 від 11 серпня 2011 року Питання Уповноваженого Президента України з прав дитини - Електронний ресурс. – Режим доступу. - <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/811/2011#Text>
6. Указ Президента України № 528/20151 вересня 2015 року Про внесення змін до Положення про Уповноваженого Президента України з прав дитини - Електронний ресурс. – Режим доступу. - <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/528/2015#n4>
7. Чепульченко Т.О. Омбудсмен з питань захисту дітей: аналіз українського та зарубіжного досвіду.// Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. Випуск 4 (20) 2013. – с.154-158.

УДК 340

Коліснюк А. А.,
студентка 5 курсу
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Федоров І.О.,
старший викладач кафедри історії,
правознавства та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

**ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ВЛАСНІСТЬ ЯК ФАКТОР
ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ**

Нині ми живемо в епоху, коли технології стали важливою частиною нашої буденності. Майже неможливо уявити сучасний світ без інновацій, особливо без мобільних телефонів, комп'ютерів, мережі Інтернет тощо. Ці пристрої значно спрощують наше життя.

Світ не стоїть на місці. Кожен день відбуваються якісь зміни, зокрема і в сфері інновацій виходять нові зразки техніки, вдосконалюються старі. Ми часто навіть не задумуємось, що всі оці «новинки» є чиею інтелектуальною власністю.

У Цивільному кодексі України в статті 418 зазначено: «Право інтелектуальної власності – це право особи на результат інтелектуальної, творчої діяльності або на інший об'єкт права інтелектуальної власності, визначений цим Кодексом та іншим законом» [5]. Звідси виходить, що інтелектуальна власність – це результат творчої діяльності людини.

Об'єктами інтелектуальної власності є літературні та художні твори, відкриття в галузі науки та техніки, винаходи, комп'ютерні програми, фонограми, відеограми, сорти рослин, породи тварин та інше. Цікавим фактом є те, що наявне навіть право інтелектуальної власності на торгівельну марку, бренд. У свою чергу суб'єктами права інтелектуальної власності є автори, винахідники, виконавці тощо [5].

У Конституції України в статті 41 прописано: «Кожен має право володіти, користуватися і розпоряджатися своєю власністю, результатами своєї інтелектуальної, творчої діяльності» [3].

Для науковця, дослідника будь-яке нововведення є затратною справою, доволі ризикованою. Далеко не всі винаходи приносять своїм творцям славу і колосальні прибутки. Звичайно, це пов'язано і з самими винаходами, які, можливо, не такі і затребувані суспільством, як це здалось автору. Важливою мотивацією запровадження інновацій є не потенційний прибуток від результату роботи та мінімізації витрат, а можливість створити щось нове на ринку та попит на нього [1].

Дуже важливим чинником у розвитку інноваційних технологій є держава, адже саме вона визначає структуру економічної системи, фінансово-кредитні умови, систему оподаткування [1]. Держава, зокрема її економіка, відіграє суттєву роль в формуванні співвідношення між попитом і пропозиціями інновацій.

Затребуваність інноваційних технологій має бути високою у кожній країні, проте вона значно різниться в залежності від її економічного розвитку. Відомо, що у Японії і США наявні реальні програми розвитку творчості суспільства. В Україні інтелектуальна

творчість значно недооцінюється. Незатребуваність нових винаходів призвела до закриття низки лабораторій, наукових установ. Молоді фахівці з багажем своїх знань їдуть за кордон, де отримують визнання та належну матеріальну винагороду [4].

Нинішні держави мають продумати дієві механізми в сфері розвитку інноваційних технологій, відкриттів. Зокрема, необхідно вирахувати відсоток необхідного фінансування від державного бюджету на розвиток цієї сфери. У Швеції для дослідників передбачені безвідсоткові позики, що підвищують показники зацікавленості у наукових відкриттях. У Німеччині, Великій Британії, Нідерландах та Швейцарії наявні так звані «фонди впровадження інновацій з урахуванням можливого ризику» [4]. Ці всі заходи позитивно впливають на розвиток сфери відкриттів та впровадження інновацій. Українському уряду варто зважати на досвід іноземних держав в цій галузі.

У інноваційній сфері популярними і нині є технічні відкриття (гаджети), медичне обладнання, певні технічні пристрої для підприємств, які полегшують працю людей.

Інтелектуальні інноваційні винаходи мають бути національним багатством, гордістю будь-якої країни. Варто розуміти, що розвиток сфери відкриттів робить державу більш конкурентоспроможною. Інтелектуальна робота дослідників має оцінюватись достойно, адже працювати розумом вважається більш складно, ніж фізично.

Література:

1. Жарінова А. Г. Інновація як форма реалізації інтелектуального капіталу. Ефективна економіка. 2013. Вип. 3. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2292>
2. Закон України «Про авторське право і суміжні права». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12#Text> (дата звернення 31. 10. 2020).
3. Конституція України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text> (дата звернення 31. 10. 2020).
4. Мосов С. П. Особливості інтелектуальної власності в системі інноваційного розвитку: зарубіжний та український досвід. Економіка. Менеджмент. Бізнес. 2016. Вип. 1 (15).
5. Цивільний кодекс України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text> (дата звернення 31. 10. 2020).

УДК 340

Поскрипко Н.С.,
студент 5 курсу
факультету філології та історії

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Федоров І.О.,

старший викладач кафедри історії,
правознавства та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЗВИТОК ЗАКОНОДАВСТВА УКРАЇНИ ПРО ІНТЕЛЕКТУАЛЬНУ ВЛАСНІСТЬ ТА ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, сфери ІТ і мережі Інтернет відбувається дуже стрімко. Однак, окрім позитивних змін, що несе за собою цей розвиток, він дає простір для порушення права інтелектуальної власності. Мережа Інтернет є загальнодоступним і транснаціональним інформаційним простором, який не має єдиного управління чи власника, а тому майже не піддається регулюванню з боку національного законодавства. На сьогодні проблема порушення права інтелектуальної власності в мережі Інтернет гостро постала майже в усьому світі, але саме в Україні та державах пострадянського простору вона набула загрозливих масштабів. Україна з самого початку свого існування намагається регулювати правовідносини інтелектуальної власності в Інтернеті, а з початком активних євроінтеграційних процесів подібні заходи набули більш вагомого значення для розвитку України як європейської держави.

Слід відмітити, що в українському законодавстві на даний момент не існує конкретного нормативно-правового акту чи кодифікованого зводу законів, який би регулював право інтелектуальної власності в мережі Інтернет. Законодавчі акти, прийняті у 90-х рр. регулюють відносини в мережі Інтернет в загальному контексті охорони права інтелектуальної власності. Можна відмітити такі закони «Про інформацію» (1992), «Про авторське право та суміжні права» (1993), «Про захист інформації в інформаційно-телекомунікаційних системах» (1994), «Про рекламу» (1996), «Про кінематографію» (1998) тощо. Так, в п. б ч. 1 статті 50 ЗУ «Про авторське право...» порушенням авторського права і суміжних

прав з використанням мережі Інтернет визнано Інтернет-піратство з підставою для захисту порушених прав в судовому порядку [3]. Законом «Про захист інформації в інформаційно-телекомунікаційних системах»(далі – ІТС) забезпечено захист інформації в ІТС, визначено порядок надання доступу до інформації (ст. 4) і встановлено відповідальність за порушення законодавства про захист інформації в ІТС (ст. 11) [4]. Питання регулювання конкретно мережі Інтернет мали поодинокий або опосередкований характер.

Деякі зміни відбулися з початком 2000-х рр. Указом Президента України від 31 липня 2000 р. «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» одним із завдань, визначених цим указом було «вдосконалення правового регулювання діяльності суб'єктів інформаційних відносин, <...> захисту прав на інтелектуальну власність, посилення відповідальності за порушення встановленого порядку доступу до електронних інформаційних ресурсів всіх форм власності...» [5]. Особливе значення мало схвалення у 2007р. закону «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» де серед перспективних завдань визначено захист інформаційних прав громадян, насамперед щодо доступності інформації, захисту інформації про особу, вдосконалення законодавства щодо регулювання інформаційних відносин, забезпечення інформаційної безпеки тощо [6]. Відповідно, в цей період були ухвалені закони «Про розповсюдження примірників аудіовізуальних творів, фонограм, відеограм, комп'ютерних програм, баз даних» (2000), «Про телекомунікації» (2003), «Про захист персональних даних» (2010), «Про доступ до публічної інформації» (2011), а в березні 2012 р. було представлено проект Інформаційного кодексу, який, однак, і на сьогоднішній день офіційно не затверджений.

Революція гідності і зміна зовнішньополітичного спрямування України на євроінтеграцію та більш активне співробітництво із західними країнами зумовили деякі зрушення і в розвитку законодавства про регулювання права інтелектуальної власності в мережі Інтернет. Так, наприклад, в березні 2017р. було внесено зміни до закону «Про авторське право...», спрямовані на більш ефективний захист порушених прав. Відповідно до них, власники веб-сайтів і хостинг-провайдерів зобов'язались оприлюднювати інформацію про назву, адресу, електронну пошту і контактний номер телефону для зв'язку, а також нести відповідальність за вчинені порушення права

інтелектуальної власності, здійснені на їхніх ресурсах [3]. Крім того, на сьогоднішній день, питання регулювання права інтелектуальної власності в мережі Інтернет знаходять своє місце в проектах Національної стратегії розвитку сфери інтелектуальної власності в Україні на період 2020-2025 рр., у Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів тощо.

Таким чином, можна сказати, що розвиток національного законодавства про інтелектуальну власність та правове регулювання мережі Інтернет на відбувався синхронно з розвитком незалежної української держави і на даний момент ми спостерігаємо особливе прискорення цього процесу. Однак, не зважаючи на це, українська нормативно-правова база регулювання Інтернету ще дуже мала: не існує конкретних законодавчих актів з цього питання, а на даному етапі регулювання інформаційно-телекомунікаційної сфери відбувається за допомогою норм, лише опосередковано пов'язаних із цією сферою. Лише за умови подолання цих проблем, можливо забезпечити ефективне правове регулювання права інтелектуальної власності в мережі Інтернет.

Література:

1. Гуцу С.Ф. Правове регулювання мережі інтернет: міжнародний і вітчизняний досвід. *ВІСНИК НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. Вип. 2, 2018. С. 114-118
2. Мудриєвська Л.М. Правове регулювання діяльності інтернету та його значення у формуванні інформаційного суспільства в Україні. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*. Вип. 4. 2013. С. 63-71.
3. Про авторське право і суміжні права: Закон України від 23.12.1993 №3792-ХІІ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12/conv#n2> (дата звернення 07.11.2020).
4. Про захист інформації в інформаційно-телекомунікаційних системах: Закон України від 05.07.1994 № 80/94-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80/94-вр/conv#n10> (дата звернення 07.11.2020).
5. Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні: Указ Президента України від 31.07.2000 №928/2000. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/928/2000#Text> (дата звернення 07.11.2020).
6. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки: Закон України від 09.01.2007 №537-V. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16/conv#n35> (дата звернення 07.11.2020).

УДК 340

Сердюк О. Ю.,
студент 34-ї групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Федоров І.О.,
старший викладач кафедри історії,
правознавства та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

КРИМІНАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ НЕПОВНОЛІТНІХ В 19 СТОЛІТТІ

Злочин завжди був супутником існування людського соціуму, через станову, матеріальну, расову та інші нерівності люди іноді переступають звичні для общини, закріплені державою закони, таким чином скоюючи правопорушення. Нажаль часто злочинні дії скоюють неповнолітні особи, на такий випадок в кримінальних кодексах сучасних державах прописані параметри за якими судять таких злочинців, а темою цієї статті є кримінальне право 19 століття і відповідальність неповнолітніх згідно нього.

Враховуючи, що українські землі в 19 столітті входили до складу Російської імперії, то щоб розглянути тему статті максимально точно і всебічно потрібно виділити декілька критеріїв: вік осіб які вважались не повнолітніми, закони за якими судили в той час, відповідальність неповнолітніх та порівняння покарань для повнолітніх осіб і осіб які не досягли віку повноліття.

Нормативно і документально перше загальне законодавче визначення про відповідальність малолітніх містилося в указі Сенату від 23 серпня 1742 р. Приводом видання цього указу послужило справу про вбивство чотирнадцятирічної селянської дівчинкою Параскою Федорової двох малолітніх дівчаток. Мати Параски трупи вбитих дівчаток згодом сховала. Але про злочин стало відомо. Так як в діючому на той час Уложенні і в інших указах не було точної вказівки на те, до якого віку за такими тяжкими злочинами малолітні звільняються від тортур і страти, а в указі Петра I від 17 квітня 1722

говориться, «что покажется темно, или такое дело, что на оное ясного решения не положено, таких дел не вершить, но приносит в Сенат выписки о том где повинны». Сенат, зібравши всі Колегії, обміркувавши і обговоривши виклав свою думку, представив її Його Імператорської Величності. Після схвалення і підписання рішення Сенату імператором воно підлягало опублікуванню і закріпленню в якості правової норми. Сенат в указі від 23 серпня 1742 р. вперше виразно встановив, що малолітніми як чоловічого, так і жіночої статі слід вважати від народження до 17 років.

Тогочасні закони про злочинні дії застосовувались, як для повнолітніх так і для осіб які не досягли 17 років, проте треба зазначити, що для підлітків та дітей міри покарання були менш суворими. Так за здійсненні такими малолітніми тяжких злочинів за якими передбачалися торттури покарання батогом, або і смертна кара зазначені езекуції малолітнім не застосовувалися. Однак в указі Сенату за різні тяжкі злочини для малолітніх злочинців передбачалися покарання, наприклад, за святотатство, вбивства і підпали - на публічному місці бити батогами, закувавши в залізні ланцюги, засилати згідно статевої приналежності в далекі монастирі на 15 років, в яких безвихідно під постійним наглядом засуджені повинні були працювати на важких роботах, брати участь у всіх богослужіннях і каятися у скоєному злочині; за неодноразові розбої, крадіжки – теж піддавалися вказаним публічним покаранням і засланням у віддалені монастирі терміном на 7 років; за злочини за якими передбачалася катування, але не було смертної кари - слід було публічне побиття в залежності від віку та стану здоров'я батогами або різками і звільнення; за вчинення інших злочинів – передбачалися різні види публічного побиття.

Даний указ Сенату мав велике значення для подальшого законодавства про малолітніх, але практичного значення для свого часу він, мабуть не мав, так як в XII томі Повного зібрання законів від 18 липня 1744 г. «Про покарання злочинців малолітніх» є інший сенатський указ, складений на конференції з Синодом, що стосується все тієї ж справи Параски Федорової.

В редакції «Свода законов уголовных» від 1832 р. статтею 125 малолітство все ще визначалося 17 роками і покарання. За злочини, вчинені в дитинстві вина зменшувалася, а покарання послаблювалося. Справи про тяжкі злочини, що караються каторгою і биттям батогом передавалися Уряду Сенату, який на свій розсуд виносить вирок. Менш тяжкі злочини, але з тілесним покаранням розглядалися судами.

Діти від 15 до 17 років каралися батогами, від 10 до 15 років - різками, а від 10 і менше років віддавалися для покарання батькам, діти кріпаків – поміщику. Отже, перша редакція XV тому Зводу законів Російської імперії в питанні про відповідальність малолітніх злочинців майже цілком відтворювала систему указів 1742, 1765 рр. В січні 1833 Державна рада постановила вважати Звід законів основним юридичним актом Російської імперії. XV том Зводу законів з 1836р. став систематично виправлятися. Був створений новий проект XV тому, який, після багатьох правок 15 серпня 1845р. Загальними зборами Державної Ради був санкціонований і з 1 травня 1846р. введений в дію в усій Російській Імперії. Пізніше в «Уложение о наказаниях уголовных и исправительных» вносилося чимало змін, в тому числі і щодо неповнолітніх.

В кінці століття відношення до неповнолітніх і їх злочині змінилось. 1897р. в визначенні Урядового Сенату зазначалося, що в якості найголовнішого засобу впливу на малолітніх і неповнолітніх, що впали в злочину, є заходи не каральні, а виховуюче-виправні. Відповідно до цього закону поряд з розширенням заходів виправного виховання до малолітніх до 14-річного віку, які діяли з розумінням, і неповнолітнім у віці від 14 до 17 років, які діяли без розуміння, було визнано необхідним в інтересах морального виправлення обвинувачених зміна форм і порядку провадження кримінальних справ. Закон 1897р. ознаменував собою початок докорінної реформи інституту відповідальності неповнолітніх, внесенням істотних змін практично в усі закони які діяли раніше.

Отож можна зробити висновок, що до 19 століття в Російській імперії до неповнолітніх застосовувались ті ж закони і міри покарання, що і до повнолітніх, але в менш жорстокій формі, а починаючи з 30-х років і до закінчення 19 століття інститути кримінальної відповідальності неповнолітніх були переглянуті і докорінно реформовані, в бік менш жорстоких каральних заході і в пріоритет ставились виховні міри.

Література:

1. «О Совестном Суде и его должности» указа от 7 ноября 1775 г. « Учреждения для управления Губерний Всероссийской Империи» // Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. Том XX (1765-1766) № 14392. С-Пб.: Тип.П Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. С. 278.
2. Глава вторая «Об исправительных приютах» Свода учреждений и уставов о содержащихся под стражей // Свод законов Российской Империи со всеми относящимися к ним продолжениями. Все 16 томов в одной книге. ТХ[^] / Под

ред. Ф. Волкова, Ю.Д. Филипова. Изд. 3-е пересм. и доп. СПб.: Издание товарищества «Общественная польза», 1900. С. 122-123.

3. Ст. 149 Уложения о наказаниях уголовных и исправительных // Свод законов Российской Империи. Изд. 1857 г. Т. ^КУ. Законы уголовные. СПб.: Тип.П Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1857. С. 33.

4. Ст. 158 Уложения о наказаниях уголовных и исправительных // Свод законов Российской Империи. Изд. 1857 г. Т ^У. Законы уголовные. СПб.: Тип.П Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1857. С. 36.

УДК 327.5 (519.5)

Сябро А.В.,

аспірантка кафедри міжнародної інформації
Інституту міжнародних відносин
Київського національного
університету імені Тараса Шевченка

Науковий керівник:

Рижков М.М.,

доктор політичних наук, професор,
завідувач кафедри міжнародної інформації
Інституту міжнародних відносин
Київського національного
університету імені Тараса Шевченка
м. Київ

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТРАТЕГІЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ ПІВДЕННОЇ КОРЕЇ

Бурхливий розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та їх широке впровадження у всі сфери життєдіяльності суспільства, характерні для Південної Кореї, поставили на порядок денний питання інформаційної безпеки, що напряду впливають на можливості подальшого економічного зростання країни. Високі показники розвитку інформаційного сектора стали результатом системної інформаційної політики, яку держава впроваджує з 1980-х рр. в рамках стратегій Cyber Korea 21 (1999 р.), e-Korea (2002 р.) та u-Korea (2005 р.). У 2016 р. уряд країни оприлюднив Середньо- та Довгостроковий генеральні плани підготовки до інтелектуального інформаційного суспільства, а у 2017 р. уряд Республіки Корея в тісній співпраці з іншими зацікавленими відомствами представило

План реагування на Четверту промислову революцію, що передбачає розвиток та широке впровадження інноваційних технологій Індустрії 4.0 [2, с.126-127]. Тому проблема забезпечення інформаційної безпеки та оборони для країни є нагальною і напругу впливає на ефективність досягнення поставлених у програмах і стратегіях цілей. Особливої актуальності питання набуває в умовах постійного зростання масштабів інформаційних загроз з боку Північної Кореї та Китаю та їх негативних наслідків.

Питання інформаційної безпеки у Південній Кореї віднесено до пріоритетів діяльності різноманітних установ та відомств, зокрема, Міністерства національної оборони, Національної служби розвідки, Міністерства безпеки та державного управління, Міністерства науки, ІКТ та планування майбутнього, а також Корейської агенції з питань Інтернету та безпеки, Національного центру кібербезпеки, Національної групи спільного реагування на кіберзагрози та ін. [1, с.40-41]. Базові пріоритети стратегії інформаційної безпеки Південної Кореї було окреслено ще у «Генеральному плані національної кібербезпеки» (2011 р.) [3], в якому запроваджено комплексний підхід до реалізації пріоритетів держави у сфері кібербезпеки, а кіберпростір визнано частиною території держави, що потребує формування національної системи безпеки та оборони. Ключовими принципами Плану визначено: інвестиції у збільшення можливостей безпеки, розробка правової бази у сфері кібербезпеки та участь у реалізації міжнародних ініціатив з питань безпеки кіберсередовища.

У 2019 р. було представлено Національну стратегію кібербезпеки [4], пріоритетами якої стали, по-перше, досягнення балансу між ефективною системою захисту кіберпростору, з одного боку, та захистом основних інформаційних прав і свобод кожного окремого споживача, з другого; по-друге, досягнення прозорості політики кібербезпеки із дотриманням норм національного та міжнародного права; по-третє, впровадження системи постійної співпраці між громадянами, бізнесом та урядом у сфері кібербезпеки. Досягнення поставлених цілей планується через реалізацію низки практичних завдань – забезпечення стабільності функціонування держави шляхом зміцнення безпеки та стійкості інформаційної інфраструктури до руйнування, деструктивних впливів та кібератак; створення ефективних механізмів попередження та протидії кібератакам (система запобігання, швидкої ідентифікації, блокування та оперативного реагування на випадки кіберінцидентів); побудова надійного фундаменту для реалізації пріоритетів національної стратегії у сфері кібербезпеки через формування прозорої та автономної інформаційної екосистеми, в якій технології кібербезпеки, людські ресурси та промисловості потужності залишаться конкурентоспроможними і матимуть потенціал для подальшого

розвитку. У вересні 2019 р. Міністерство науки та інформаційно-комунікаційних технологій Південної Кореї у розвиток Національної стратегії кібербезпеки оприлюднило Стратегію кібербезпеки 5G-мереж (розрахована до 2022 р.) [5], спрямовану на формування безпечного та стійкого до кіберзагроз інформаційного середовища та захист критичної кіберінфраструктури. Реалізація стратегії дозволить ефективно впроваджувати технології Четвертої промислової революції, які потребують стійкої і захищеної швидкісної мережі. Таким чином, сучасні пріоритети національної стратегії кібербезпеки Південної Кореї зорієнтовані на формування безпечного інформаційного середовища, стійкого до зовнішніх і внутрішніх загроз, що уможлиблює подальший розвиток держави як лідера у сфері високих інформаційно-комунікаційних технологій, а також впровадження нових моделей економічної діяльності та систем державного управління.

Література:

1. Lewis, J.A. (2016) Advanced Experiences in Cybersecurity Policies and Practices An Overview of Estonia, Israel, South Korea, and the United States. URL: <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Advanced-Experiences-in-Cybersecurity-Policies-and-Practices-An-Overview-of-Estonia-Israel-South-Korea-and-the-United-States.pdf>.
2. Measuring the Information Society Report. 2018. Volume 2. URL: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2018/MISR-2018-Vol-2-E.pdf>.
3. National Cyber Security Masterplan (2011). URL: <http://www.sicurezzaicibernetica.it/db/%5BSouth%20Korea%5D%20National%20Cyber%20Security%20Strategy%20-%202011%20-%20EN.pdf>.
4. National Cyber Security Strategy (2019). URL: https://www.itu.int/en/ITU-D/Cybersecurity/Documents/National%20Strategies_Repository/National%20Cybersecurity%20Strategy%20South%20Korea.pdf.
5. Yonhap. Seoul to implement 5G cybersecurity strategy by 2022. *The Korea Herald*. Sept 3, 2019. URL: <http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20190903000704>.

УДК 327

Чередниченко В.О.,
магістрант факультету політичних наук
Чорноморського НУ імені Петра Могили
Науковий керівник:
Тригуб О.П.,
доктор історичних наук, професор

ПРОБЛЕМИ РЕГІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ В АЗІЙСЬКО-ТИХООКЕАНСЬКОМУ РЕГІОНІ

Розробка і створення системи безпеки в Азійсько-Тихоокеанському регіоні відбувається в рамках цивілізаційних, історичних, політичних, економічних і культурних особливостей регіону. В першу чергу необхідно згадати про те, що досвід міжнародних відносин держав, які належать до регіону, заснований на двосторонніх договорах і угодах.

Держави Азіатсько-Тихоокеанського регіону вважають за краще не залучати сторонніх учасників в процесі вирішення спірних питань, покладаючись не тільки на тісні контакти один з одним, але і, більшою мірою, на власні сили, особливо у вирішенні деяких питань і усунення різноманітних загроз, що виникають в межах регіон [1, с. 45].

Так само варто відзначити, що деякі учасники зберігають відданість стратегії великих держав в зв'язку з блоковим минулим, і в зв'язку з цим, формування балансу сил і зовнішньополітичних векторів залишається за лідерами АТР - Росія, Китай, Японія, США, - що визначають траєкторію розвитку подій в регіоні.

В результаті проведеного аналізу, в Азіатсько-Тихоокеанському регіоні на даний момент можна виділити наступні проблеми в сфері безпеки:

1. Проблема поширення ядерної зброї зводиться не тільки до Корейського півострова, в АТР так само існують і інші області з високим рівнем загрози: можливість появи зброї масового ураження в Південній Азії, конфлікт Індії і Пакистану, де залученні інші впливові країни регіону (США та КНР).

2. Останнім часом так само стає актуальним питання про незалежність Тайваню. Не дивлячись на неофіційну домовленість між Китайською республікою і КНР, досягнуту в 1992 році про те, що обидві країни визнають існування лише одного Китаю, демократична партія Тайваню поступово починає демонструвати твердий намір домогтися незалежності. Китай же, в свою чергу, припиняє всі спроби подібного роду на корені і намагається врегулювати ситуацію на двосторонній основі без посередників, особливо США. Сполучені Штати офіційно не визнають незалежність Тайваню, і всі

підтримувані зв'язки між країнами носять суто неофіційний характер, тобто прямі контакти між американськими і тайванськими представниками виключені. Однак, у світлі останніх подій, президент США Дональд Трамп 2 грудня 2016 року провів телефонну розмову з президентом Тайваню Цай Інвень, що викликало серйозне невдоволення з боку Пекіна і може в майбутньому значно змінити розстановку сил в даному конфлікті [2].

3. Територіальні суперечки - ще одна ключова проблема безпеки Азіатсько-Тихоокеанського регіону і одна з головних причин нестабільного стану, оскільки після Другої світової війни міжнародне правове оформлення державних кордонів не було завершено і залишило після себе безліч питань, породжуючи зіткнення територіальних інтересів деяких держав і перешкоджаючи створенню координованої системи безпеки. На Півдні Курильські острови претендують Росія і Японія, на Парасельські острова і острова Спратлі - КНР, В'єтнам, Малайзія, Індонезія і Бруней, на острів Токто (Такесіма) - Японія і обидві Кореї, на острів Сенкаку (Даоюй) - Японія і КНР.

4. Міжнародний тероризм і боротьба з ним за два роки після вересня 2001 р. зробили серйозний вплив на міжнародну політичну систему.

У ХХІ ст. США скорегували свою внутрішню і зовнішню політику і, спираючись на свою економічну, політичну і військову міць, очолили боротьбу з ним. Під приводом боротьби з тероризмом і розповсюдженням зброї масового знищення усунутий режим С. Хусейна в Іраку - основна перешкода американському пануванню на Близькому Сході. В результаті контртерористичної операції в Афганістані встановлено контроль над цією країною. США і НАТО закріпилися в Центральній-Азіатському регіоні. Розміщені військові бази на території Афганістану (Кабул, Кандагар, Герат, Шинданд, Баграм) і в ряді інших країн (Узбекистан, Киргизія, Таджикистан). На початок 2003 р. на них міститься близько 12 тис. військовослужбовців, з них 8 тис. американців.

Зрозуміло, що військова присутність Сполучених Штатів у Центральній Азії обумовлено не тільки боротьбою з тероризмом. Колишня за часів «холодної війни» Європа в даний час поступово перетворюється в «тил» американської політики. А її «фронт» зміщується в глибину Азії, куди сьогодні, на нашу думку, переміщається і геополітичний центр світу. На захід від цього центру - нафтові гіганти Іран, Саудівська Аравія і став підконтрольним

Америці в результаті проведеної нею військової кампанії Ірак, на південь - нові ядерні держави Індія і Пакистан і, нарешті, на схід - міцніючий Китай, розглянутий США як основний в майбутньому суперник [3, с. 85].

Під приводом боротьби з тероризмом в Центральній Азії Америка прагне: по-перше, не допустити поглиблення інтеграції країн СНД; по-друге, забезпечити контроль над енергетичними ресурсами і вигідними для їх транспортування комунікаціями в Кавказько-Каспійському та Центрально-Азіатському регіонах; по-третє, забезпечити собі стратегічну присутність в глибокому тилу КНР, пам'ятаючи про можливість перетворення Китаю в потужний центр сили; по-четверте, взяти під контроль «непокірний» Іран.

Література:

1. Ланцова, И.С. Азиатско-Тихоокеанский регион в современной мировой политике // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2006. №3. С.45.
2. Райков Ю.А. Азиатско-тихоокеанское экономическое сотрудничество. Эволюция регионализма в АТР / Ю.А. Райков. Москва: Восток –Запад. 2011. С.85
3. Трамп, Тайвань, Китай: почему столько шума? // Новостной сайт. URL: <http://www.currenttime.tv/a/28161955.html>

УДК: 342

Чуприна Я. Б.,
студент 14-І групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Федоров І.О.,
старший викладач
кафедри історії, правознавства
та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

КОНСТИТУЦІЙНЕ ПРАВОСУДДЯ В УКРАЇНІ

Найвищим органом юрисдикції України є Конституційний суд. На сьогоднішній день Конституційний Суд забезпечує верховенство

Конституції України, вирішує питання про відповідність Конституції України законів України та у передбачених Конституцією випадках інших актів. Формування Конституційного Суду України стало відповіддю на об'єктивні виклики державотворення, які в сучасних умовах є не менш значимими, ніж кілька років тому. Адже в процесі запровадження конституційної реформи, змін на рівні правової та політичної системи країни гранично важливо забезпечити непорушність основ конституційного ладу, які пов'язані із гарантуванням народного суверенітету, демократичних основ організації державної влади, законності, неухильного дотримання прав і свобод людини і громадянина. Саме це завдання об'єктивно й вирішує Конституційний суд шляхом забезпечення принципу верховенства Конституції.

Окремі аспекти конституційного правосуддя висвітлюються у працях: Головіна А. С., Євсєєва О. П., Костицького М. В., Лемака В. В., Мельника М. І., Шаптали Н. К. та ін.

Конституційний Суд України є не наглядовим та контролюючим, а юрисдикційним судовим органом (підгілкою), тією невід'ємною частиною єдиної судової влади, спеціалізованим, не включеним до спільної системи судів загальної юрисдикції, судом для розгляду конституційно-правових спорів [1]. Він має правосудну форму і правосудний статус, і за характером та змістом своєї діяльності здійснює судову владу – правосуддя – конституційне правосуддя, вирішує питання, розв'язує конституційно-правові суперечки, у певній визначеній законом формі – у формі конституційного судочинства. Наведені міркування відносно розуміння місця Конституційного Суду України в механізмі державної влади не втратили своєї актуальності і після набрання чинності Законом № 1401 [2].

Проте, Конституційний Суд нашої держави, у відповідному провадженні не вирішує правових суперечок, не захищає прав людини і громадянина, що властиво правосуддю. З цього приводу потрібно навести слушну думку, висловлену О. А. Селівановим у монографії «Конституційний судовий контроль за актами органів державної влади України», що серед факторів, які вплинули на характер і тенденції утвердження функції конституційного контролю у «конструкції» судової влади, була необхідність мати такий орган, який би оцінював акти законодавчої і виконавчої влади у сфері застосування своєрідних конституційно-юрисдикційних повноважень щодо вирішення спорів «про право», виключаючи будь-яку

можливість невідповідності прийнятих актів суб'єктами владних повноважень чинній Конституції. Конституційний судовий контроль добре проявляє свої властивості через судові процедури та процесуальні акти саме у формі та за змістом конституційного правосуддя [3].

На підставі наведеного можна підсумувати, що після внесення змін до Конституції України Законом № 1401 Конституційний Суд України, не втратив статусу органу судової влади, а навпаки посилюється в гарантіях своєї незалежної діяльності в якості автономного від судів загальної юрисдикції органу правосуддя, спеціалізованого на вирішенні найбільш суспільно значимих конституційних спорів, які виникають при застосуванні норм Основного Закону України вищими суб'єктами державної влади.

Нагальне значення у наш час має відновлення авторитету органу конституційної юстиції в Українському суспільстві, активізація прийняття Конституційним Судом України таких, які розвивають відповідно до загальноєвропейських тенденцій національну правову доктрину, забезпечують ефективний захист фундаментальних прав і свобод людини і громадянина згідно з принципом верховенства права, рішень та висновків.

Література:

1. О прямом доступе к конституционному правосудию: Исследование Венецианской комиссии № 538/2009, CDL-AD(2010)039. URL: [http://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=cdl-ad\(2010\)039rev-rus](http://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=cdl-ad(2010)039rev-rus)
2. Большой юридический словарь. URL: <https://slovar.cc/pravo/slovar/2469910.html>
3. Селіванов О. А. Конституційний судовий контроль за актами органів державної влади України: монографія. Київ: Парламентське видавництво, 2017. С.18, 22

СЕКЦІЯ 3. ПЕДАГОГІКА: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

УДК 378

Дмитренко А. П.,
аспірантка 4 року навчання
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Глухівського національного

педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Корякіна І.В.,

канд. пед. наук, доцент
кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Дослідженню проблеми технологічного підходу в педагогічній діяльності за контекстом визначення структурного змісту професійної компетентності суб'єкта навчально-виховної діяльності у дошкільній освіті присвятили наукові доробки О. Антонова, Р. Аронова, Л. Артемова, Н. Бабенко, О. Болгар, Л. Буркова, А. Веремчук, Л. Волченко, Л. Карпова, Л. Куземко, О. Лавор, О. Лісова, Ю. Марен, О. Пинзеник, О. Пищик, Т. Поніманська, В. Ротар, Т. Садова, В. Сергеєва, Т. Скрипник, А. Старєва, О. Субіна, В. Федорчук, С. Швець, В. Яланська та інші вчені, що вивчали проблеми дошкілля у перетині із системною технологізацією освітнього процесу.

У контексті приведених міркувань є доречним провести семантичний аналіз фразеологізму «технологічний підхід» за його окремими лексичними складовими, що надасть можливість виявити їх змістовну поєднаність і логічну пов'язаність, а так само виявити аргументовану доцільність залучення представленої дефініції до термінологічної бази у сфері педагогічних досліджень.

Між тим категоріальний зміст терміну «підхід» сприймається як процедура, алгоритм становлення утворення чого-небудь або спосіб, прийом впливу на щось чи на когось. Дефініція «технологія» у цій траєкторії визнається як сукупність пов'язаних відомостей, операцій, дій, вчинків у процесі формування чого-небудь або ж перетворення чогось такого на щось інше [5, с. 106]. Отже, є коректним визнати, що термін «технологічний підхід» можна сприймати в аспекті певної сукупності спеціальних відомостей (знань, умінь, навичок), необхідних для формування запланованого результату. Оскільки термін «компетентність» слід визнавати як таку якість особи, що ґрунтується на її фахових знаннях, необхідних для

результативного виконання роботи, за фактом можна визначити семантичну близькість термінів «технологічний підхід» і «компетентнісний підхід», який був розроблений американськими вченими у 60-х роках XX століття і на сьогодні є складником професійних освітніх програм багатьох країн.

Натомість відмінність означених підходів маємо вбачати у тому, що відколи компетентнісний підхід за більшим сенсом є спрямованим на підвищення фахової підготовки вихователя, учителя, викладача, то технологічний підхід переймається проблемами удосконалення результатів навчально-вихованого процесу.

У такий спосіб С. Гончаренко наводить термін «технологія навчання», який, за посиланням на матеріали ЮНЕСКО, тлумачить як системний метод утворення, застосування і визначення усього процесу навчання і засвоєння знань, урахування необхідних технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, що, на завершення, має призводити до оптимізації освіти. У разі пов'язування наданого терміну не з предметом вивчення, а із безпосереднім суб'єктом навчання (вихованцем, учнем і студентом), то науковець вбачає його трактування як галузі застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання і їхнього використання у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають чи-то уможлиблюють оцінювання тих або інших результатів [3, с. 331].

Р. Аронова розглядає «освітні технології» за траєкторією загальної стратегії розвитку освіти, що роз'яснює тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі, відображує суттєві проблеми розвитку освіти, вирішує істотні питання стосовно планування цілей, результатів, методологічного забезпечення та основних етапів освітнього процесу [2, с. 77]. С. Швець виокремлює фразеологізм «педагогічні технології», сутність якого обумовлює як систему способів навчання та виховних засобів, які є спрямованими на досягнення позитивного результату за рахунок динамічних перетворень в особистісному розвитку малюків дошкільного віку, що винаходить свого прояву через творчість дошкільників у різних напрямках і видах навчально-виховної діяльності [6, с. 196-197].

О. Антонова зауважує, що безпосередньо термін «педагогічна технологія» вживається за різними аспектами: 1) як технологічно звірена за прийомами і методами викладання система навчання та 2) як механізм перманентного коригування (модернізації) освітньої системи за наслідками перетворень у суспільно-економічному середовищі країни [1, с. 10]. Д. Алфімов знаходить розбіжності між

поняттями «освітня технологія» і «педагогічна технологія» у тому, що «освітня технологія» є загальним відображенням стратегії розвитку освіти, а «педагогічна технологія» обумовлює тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі.

І. Дичківська визнає поняття «технологічний процес» як таку організаційну форму, що завше передбачає сплановану послідовність операцій із використанням необхідних засобів у заданих процедурах [4, с. 18].

У масштабному сприйнятті розробники педагогічних технологій розуміють два вектори їх провадження: застосування систематизованих знань для розв'язання освітніх завдань та використання технічних засобів на усіх рівнях інтерактивного навчального процесу [1, с. 8-10]. У контексті нашого дослідження лексему «технологічний підхід» актуально розуміти як сукупність особливих відомостей, необхідних задля досягнення необхідного результату. У більш широкому визначенні (за С. Френе) технологічний підхід у дошкільному вихованні доречно представити за форматом практичної й чітко складеної дорожньої карти для вихователя, яка допоможе йому досягти визначеної мети з найменшими ризиками. Саме така допомога, за дукою В. Сухомлинського надасть можливість вихователю знайти залежність між тим, що він робить, і тим, що у нього виходить.

Література:

1. Антонова О.Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема // Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання: наук. допоміж-й бібліогр-ий покажчик Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського; [упоряд.: Філімонова Т.В., Тарнавська С.В., Орищенко І.О. та ін.; науковий консультант Антонова О.Є.; науковий редактор Березівська Л.Д.]. Київ, 2015. С. 8-15.
2. Аронова Р.С. Професійна компетентність майбутніх фахівців дошкільного виховання: зміст і структура. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 39. С. 11-17.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Гол. ред. С. Головка. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Навч. посібн. Київ: Академвидав, 2004. 317.
5. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970-1980. Т. 10. Т-Ф. 1979. 658 с.
6. Швець С.В. Особливості реалізації технологій формування творчих здібностей в умовах ЗДО. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі. Збірник наукових праць. Полтавський національний університет імені В.Г. Короленка*. Полтава, 2018. Вип. 2. С. 195-198.

УДК 378.147

Білокур А. В.,
магістрантка II року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Пішун С. Г.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

З появою інформаційних технологій в сфері освіти, почали з'являтися різноманітні індивідуальні стилі навчання, що підходять студентам і допомагають їм досягти поставлених цілей.

Якщо говорити про роботу в дистанційному режимі, у будь-якій її формі, то вона допомагає розвивати багато якостей особистості, які в наш час особливо необхідні сучасному фахівцеві. Уся виконана робота своєчасно перевіряється викладачем, розвиває комунікабельність, фахові вміння та навички, що дуже цінуються на ринку праці. У ході навчання використовуються різні джерела інформації, консультації з фахівцями. Дистанційне навчання передбачає засвоєння та уміння користуватися різними засобами техніки та зв'язку, а це один з головних інструментів сучасного фахівця.

У дистанційному навчанні використовуються традиційні та інноваційні методи, засоби і форми навчання, засновані на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях. Основу освітнього процесу при дистанційному навчанні складає цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота студента. Він може навчатися у зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання, узгоджувати питання з викладачем по телефону, електронній пошті, у режимі off-

line в середовищі Інтернет, а також в режимі регламентованого очного контакту.

На думку Кожевнікової Т. В., одна з найбільш зручних функцій дистанційного навчання – це можливість виконувати різноманітні завдання вдома або на робочому місці, або в будь-якій точці світу, не прив'язуючись до конкретної локації [3, с. 215], маючи можливість виконувати завдання в своєму власному темпі. А наявність повного комплексу навчальних матеріалів дає можливість, уникнути багатьох незручностей, що зустрічаються в повсякденній практиці, таких як недостатня кількість підручників і роздаткового матеріалу, нестача місць в аудиторіях, неможливість відвідувати заняття з певних причин. Студенти, які за станом здоров'я не мають повноцінну можливість вчитися в освітніх установах, мають можливість, так само як і всі отримувати освіту.

Ефективність дистанційного навчання залежить від співпраці викладача та студента.

Інтерактивність – ключове слово дистанційного навчання. Одним з найскладніших процесів у дистанційному навчанні є розробка занять нового рівня, спираючись на особистісні здібності студента. Перш за все, потрібна спеціальна підготовка, проведення різних курсів з підвищення кваліфікації викладачів. У звичайних умовах викладач має можливість імпровізувати в ході заняття. Але, при новому форматі викладання імпровізація не спрацює, тому що, дистанційне навчання має свої особливості. Традиційний підручник не можна просто розмістити в мережі, необхідно розробити нову подачу та засвоєння матеріалу, додати анімаційні елементи щоб зацікавлена особистість могла самостійно опрацьовувати матеріал. У зв'язку з швидким розвитком технологій, освітні програми піддаються постійним змінам, що вимагає неперервного розвитку як викладачів так, звичайно ж, і студентів.

Ознайомившись із різними науково-методичними матеріалами, можна зробити висновок, що організація процесу дистанційного навчання, дозволяє в повній мірі продуктивно реалізувати підхід до навчання, при якому студент розглядається як особистість, яка готова до безперервного процесу освіти та самовдосконалення. Саме безперервність є одним з найважливіших факторів, що визначають успішність у засвоєнні того чи іншого навчального матеріалу.

Завдяки технічним інноваціям, маємо можливість цілодобово бути в мережі, також навчатися в зручний для себе час, навіть проходити практичну частину навчання. Зараз існують постійні

суперечки на цю тему. Одні говорять, що традиційний метод навчання найефективніший, і що не потребує змін. Але, часи змінюються, ми активно йдемо вперед. І дуже нерозумно стояти на місці. Так і з освітою. Ми повинні спрощувати способи навчання, максимально збільшуючи її ефективність. Існує багато семінарів, онлайн уроків, вебінарів і ми повинні вміти користуватися ними, розвиватися і робити себе кращими.

Література:

1. Власенко І. Г. Впровадження дистанційного навчання – вимога сучасності. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія*: матеріали міжвузівського Вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.) Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 12–14.
2. Жуковський В. Особливості сучасного дистанційного навчання: потенціал та нові можливості використання. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2018. Вип. 6. С. 154–165.
3. Ржевський Г.М. Дистанційна форма навчання в сучасних умовах: психолого-педагогічні особливості. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Київ : Міленіум, 2017. С. 214–221.

УДК 371.13: 316.774

Білоусова Т. С.,

магістрантка І року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Плугіна А. П.,

асистент кафедри педагогіки
і психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ УЧНІВ – СУЧАСНИЙ КРОК У СФЕРІ ОСВІТИ

Медіаграмотність – це здатність визначати різні типи засобів масової інформації та розуміти повідомлення, які вони надсилають. Діти беруть величезну кількість інформації з безлічі джерел, що виходять за рамки традиційних засобів масової інформації (телебачення, радіо, газети та журнали) більшості батьківської молоді.

Є текстові повідомлення, меми, вірусні відео, соціальні медіа, відеоігри, реклама тощо. Але всі ЗМІ поділяють одне: хтось створив його. І він був створений неспроста. Розуміння цієї причини є основою медіаграмотності. В свою чергу, суспільна заявка не лише країни, а й світового об'єднання потребує в першу чергу людей, спроможних самотужки самовдосконалюватися.

Цифрова ера полегшила кожному створення медіа. Ми не завжди знаємо, хто щось створив, чому він це зробив, і чи це заслуговує на довіру. Це робить медіаграмотність складною для навчання та викладання. Тим не менше, медіаграмотність є важливою навичкою в епоху цифрових технологій [4].

Використання технічних засобів навчання (кінофільмів, телепередач, звукозаписів) з метою розвитку творчих здібностей учнів збагачує методику викладання, дає можливість розробляти нові методичні прийоми навчально-виховної роботи, приваблює своєю новизною та свіжістю, розширює взаємозв'язки між уроками з мови та інших дисциплін [3].

Зокрема, це допомагає дітям:

1 . Навчіться критично мислити. Оцінюючи засоби масової інформації, діти вирішують, чи мають сенс повідомлення, чому була включена певна інформація, що не включено та які ключові ідеї. Вони вчаться використовувати приклади, щоб підтвердити свою думку. Тоді вони можуть самостійно скласти свою думку щодо інформації на основі знань, які вони вже мають.

2. Станьте розумним споживачем продуктів та інформації. Медіаграмотність допомагає дітям навчитися визначати, чи є щось надійним. Це також допомагає їм визначити "переконливий намір" реклами та протистояти методам, які маркетологи використовують для продажу товарів.

3. Визнати точку зору. Кожен творець має перспективу. Визначення авторської точки зору допомагає дітям оцінити різні точки зору. Це також допомагає розмістити інформацію в контексті того, що вони вже знають - або думають, що знають.

4. Створюйте ЗМІ відповідально. Визнання власної точки зору, сказання того, що ви хочете сказати, як ви хочете це сказати, і розуміння того, що ваші повідомлення мають вплив, є ключовим фактором ефективного спілкування.

5. Визначте роль засобів масової інформації в нашій культурі. Починаючи від пліток знаменитостей, закінчуючи обкладинками журналів і закінчуючи мемами, ЗМІ щось нам говорять, формуючи

наше розуміння світу і навіть змушуючи діяти чи думати певним чином.

6. Зрозуміти мету автора. Що автор хоче, щоб ти забрав у медіа? Це суто інформативно, намагається змінити свою думку чи знайомить з новими ідеями, про які ви ніколи не чули? Коли діти розуміють, який тип впливу на щось впливає, вони можуть робити зважений вибір.

7. Навчаючи своїх дітей медіаграмотності, батькам не так важливо говорити дітям, чи щось „правильно“. Насправді процес - це швидше обмін думками. Ви, мабуть, в кінцевому підсумку дізнаєтесь від своїх дітей стільки, скільки вони від вас [3-5].

Таким чином, з метою успішного розв'язання даної проблеми необхідно в навчально-виховному процесі впроваджувати активні та інтерактивні методи роботи, які активізують діяльність учнів, розвиваючи їх творче мислення, вміння спілкуватися, розмірковувати і приймати рішення. Кожен учитель обирає свій власний шлях у викладанні предмету.

Отже, медіаграмотність включає постановку конкретних питань та підкріплення своїх думок прикладами. Виконання етапів медіаграмотності дозволяє вам дізнатись для себе, що таке певний медіа, чому він створений та що ви хочете про нього думати.

Література:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Інтернетресурс. Адреса з екрану: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/derj-stand.html>
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
3. Дем'яненко О.О. Медіаосвіта в сучасній школі / О.О.Дем'яненко // Всесвітня література в школах України. – 2016. – №6. – С. 3–7.
4. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін: Плани-конспекти уроків / за ред. В. Іванова, О. Волошенюк, О. Мокрогуза. – Київ : Центр вільної преси, Академія української преси, 2016. – 201 с.
5. . Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навчальний посібник / за ред. Л. А. Найдюнової, О. Т. Барішпольця. – К. : Міленіум, 2010.

УДК 378

Великошанка Ю. В.,
магістрантка II року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного

педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Бірюк Л. Я.,

доктор педагогічних наук, професор

кафедри педагогіки

і психології початкової освіти

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід в освіті, громадянська компетентність учнів старшої школи.

Постановка проблеми. Демократична громадянська освіта є важливою складовою становлення громадянського суспільства в Україні, що передбачає істотну трансформацію світоглядних орієнтацій та самосвідомості людей. Громадянська освіта є важливою складовою навчально—виховного процесу в загальноосвітній школі. Це складний і багатоаспектний процес, що вимагає системного залучення політичних, наукових та практичних освітніх і виховних зусиль.

Мета дослідження полягає у розкритті проблеми громадянської компетентності учнів як однієї з найважливіших завдань сучасного виховання людини-громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство стане осередком реалізації її творчих можливостей, задоволення особистих та соціальних інтересів.

Виклад основного матеріалу. Важливим щодо завдань і змісту громадянської освіти є положення про те, що держава повинна забезпечувати виховання особистості з демократичним світоглядом, яка орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється, є конкурентноспроможною на ринку праці. Значну увагу в доктрині приділено національному характеру освіти і національному вихованню, метою якого є «виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування в молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної

культури».

Громадянське виховання разом з патріотичним розглядається як складова національного виховання.

В основній школі провідними освітніми галузями, де найбільш повно представлені громадянські знання, компетентності та цінності є "Мови і літератури" та "Суспільствознавство". Вони забезпечують засвоєння національних та загальнолюдських культурних і духовних цінностей, формування комунікативних компетентностей, толерантності, гуманістичного світогляду, особистісних рис громадянина України, почуття причетності до європейської спільноти; засвоєння учнями різних видів соціального досвіду, морально-правових норм та традицій, підготовку до взаємодії з соціальним оточенням, формування необхідності дотримання правомірної громадянської поведінки та вміння реалізувати і захищати свої права. Освіта спрямовує людину на формування нових життєвих компетентностей, стратегій, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки [1].

Одним із найактуальніших завдань сучасної освіти і виховання в Україні є створення умов для формування людини-громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство є осередком для розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих та суспільних інтересів. Це може забезпечити система громадянської освіти, що має на меті підготовку молоді до активної участі в житті демократичного суспільства і формування її громадянської компетентності [1].

Під компетентністю людини розуміють спеціальним шляхом структурований (організований) набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дає їй змогу ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи вирішення проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Такі набори знань, умінь, навичок і ставлень набуваються як протягом життя, так і в процесі навчання. Сформована компетентність дозволяє людині визначити, розпізнати та ефективно, успішно розв'язати, незалежно від ситуації, проблему, що є характерною для певної сфери чи виду діяльності [3].

Виховати в учня громадянську компетентність означає сформувати в нього комплекс особистісних якостей і рис характеру, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки. Це патріотична самосвідомість, громадянська відповідальність і мужність, готовність трудитися для розвитку держави, захищати її, підносити міжнародний

авторитет. Це повага до батьків, свого родоводу, традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї незалежності як його представника, спадкоємця й наступника. Це дисциплінованість, працьовитість, завзятість, творчість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію. Ці та інші якості й риси формуються в процесі засвоєння учнями духовних надбань рідного народу, цілеспрямованого національного виховання як системи ідей, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної політики українського народу, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх в дусі природно-історичного розвитку матеріальної і духовної культури нації.

Відтак громадянське виховання ґрунтується на ідейному багатстві народу, його морально-етичних цінностях, виховній мудрості, що трансформовано в його педагогічному досвіді. Для того щоб діти стали народом, творцями своєї долі, необхідно, аби вони за час навчання, виховання в сім'ї, школі міцно засвоїли історію розвитку своєї держави, духовність, культуру рідного народу, глибоко пройняли його національним духом, способом мислення і буття.

Визначальною рисою людини-громадянина має бути громадянськість. Громадянськість – це готовність людини реалізувати свої права та обов'язки, поважати права і свободи інших громадян, розуміти відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки.

Громадянська компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає й певний рівень психологічної готовності до активного здійснення суспільного життя – громадянськості. [2]

Означена компетентність на думку вчених-дослідників відноситься до ключових. Ключова компетентність є об'єктивною категорією, що фіксує певний рівень розвитку в особистості суспільно визнаного комплексу знань, умінь, навичок, ставлень, орієнтацій. Відтак і громадянську компетентність учня ми будемо розуміти як сукупність освітніх елементів, що складається з сукупності знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, батьківщиною і державою [2].

Висновки. Зміст громадянської освіти, що забезпечує формування громадянської компетентності особистості, є сукупністю:

- громадянознавчих знань;
- громадянських умінь, що необхідні для ефективної соціалізації учня у політичній, правовій, соціальній, економічній та ін. сферах суспільного життя та пізнання оточуючого світу протягом життя;

- громадянських цінностей, ставлень, установок, серед яких можна виокремити загальнолюдські, демократичні, національні.

Таке бачення змісту громадянської освіти дозволяє говорити про її інтегрований характер, а отже необхідність реалізації цього змісту засобами різних навчальних предметів.

Література:

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: К.І.С., 2004. С. 47-53.
3. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К.: К.І.С., 2003. 296 с.
4. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. –2005. № 23. С. 18

УДК 378.147

Гарета О. Р.,
студент I курсу
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник: Пішун С. Г.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

МЕТОД «CASE STUDY» ЯК ЕФЕКТИВНА ІНТЕРАКТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Метод «case study» (кейс-метод) почав використовуватися на початку XX століття для підготовки фахівців у сфері медицини і права. Сьогодні він досить активно використовується в практичній підготовці бакалаврів і магістрів.

Суть методу полягає в тому, що навчальний матеріал подається у вигляді кейсів (проблемних ситуацій, заснованих на реальних подіях або фактах), а знання отримуються в результаті активної пізнавальної, творчої та дослідницької роботи.

Розробку завдань в кейсі можна представити у вигляді своєрідного алгоритму, основними діями якого будуть:

- вибір теми чи розділу курсу дисципліни, якому присвячена ситуація;

- визначення проблемної ситуації, формулювання проблеми;
- створення та опис ситуації;
- формулювання мети та завдань;
- пошук і систематизація необхідної інформації.

Б. С. Андюсєв характеризує кейс-метод як розбір ситуації або конкретного випадку, як ділову гру та називає «технологією аналізу конкретних ситуацій», «окремого випадку». На його думку, представлений для аналізу конкретний випадок має відображати життєву ситуацію [2, с. 1].

Сьогодні сформувалося два основних підходи до конструювання кейсів: *технологічний* і *творчий*. Перший – передбачає розробку певної технологічної схеми, своєрідного технологічного процесу, реалізація якого і забезпечує створення кейсу. Основою творчого підходу є творчий процес, який піддається повній алгоритмізації. «Case study» являє собою складні і багатопланові процеси генерування знань і сама багатоплановість ситуації не виключає того варіанту, що навчання може бути запропоновано оригінальним рішенням проблеми.

Технологічний підхід передбачає розробку кейсів, без яких неможливо уявити реальний навчальний процес. Творчий підхід змушує розглядати розробку кейсів як креативний процес, який може генерувати довготривалий ефект в процесі формування компетентностей.

При вивченні педагогічних дисциплін даний метод дозволяє гармонійно синтезувати теорію з реальністю. Здобувачам освіти можна запропонувати осмислити реальну педагогічну ситуацію, опис якої одночасно відображає не тільки будь-яку практичну проблему, але і дає можливість актуалізувати і генерувати певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні даної проблеми. При цьому сама проблема не має однозначних шляхів рішень, а передбачає широкий спектр варіантів, що генеруються у студентів з різним рівнем знань і розумінь проблемної ситуації. Хоча «case study» і володіє значною універсальністю, справжній ефект можна отримати тільки в процесі поєднання з класичними методиками навчання.

Застосовуючи даний метод у викладацькій діяльності, ми можемо виділити ряд переваг. Серед них:

- можливість перевірити теорію на практиці;
- отримання навичок роботи у команді;
- уміння формулювати питання, аргументувати свою відповідь;
- розвиток системи цінностей, життєвих установок, своєрідного професійного світосприйняття;
- розвиток самостійного мислення;
- уміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору [3, с. 210].

- навчитися знаходити найбільш раціональне рішення поставленої проблеми.

Необхідно відзначити, що метод «case study» розглядається в трьох аспектах. По-перше, як специфічний підхід в системі навчання, застосований для вирішення властивих йому освітніх завдань при формуванні компетентностей. Як інтерактивний метод навчання, він формує позитивне ставлення з боку студентів, які бачать в ньому гру, що забезпечує засвоєння теоретичних положень і оволодіння практичними навичками та дослідницькими вміннями. Не менш важливо і те, що аналіз ситуацій досить сильно впливає на формування компетентностей, викликає інтерес і позитивну мотивацію до освітньої, аналітичної та дослідницької діяльності.

По-друге, аналіз ситуацій виступає як втілення креативного мислення вчителя, його особлива парадигма, що дозволяє по новому думати та діяти, оновити свій творчий потенціал, відчувати на собі творчий вплив кейс-методу і успішність педагогічної діяльності.

По-третє, як форма творчої діяльності, пов'язана з формуванням кейс-ситуацій. У цьому аспекті особливого значення набуває вивчення технології «case study» і раціональних прийомів побудови кейсів з практичною спрямованістю з точки зору компетентного підходу в процесі навчання.

Література:

1. Андрощук І. В. Використання кейс-методу в процесі підготовки майбутніх педагогів. *Професійне становлення особистості: зб наук. пр.* Хмельницький, 2013. № 1. С. 181–188.
2. Андюсєв Б. Е. Кейс-метод як інструмент формування компетентностей. *Директор школи.* 2010. № 4. С. 61–69.
3. Швардак М. В. Кейс-метод у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2014. Вип. 33. С. 209–211.

УДК 378

Гаркуша Д. М.,
магістрантка II року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Кловак Г. Т.,
доктор педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки
і психології початкової освіти,

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ЗДОБУТТЯ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ

Соціальне партнерство – відносно нове явище суспільного життя, пов'язане з розвитком демократії, в тому числі, і з розвитком української освіти. Соціальне партнерство стосовно освіти – це, перш за все, партнерство усередині системи освіти навчального закладу між соціальними групами даної професійної спільності [3].

Метою соціального партнерства навчального закладу визначають задоволення потреб студентів в інтелектуальному, культурному й моральному розвитку, в отриманні професійної освіти та кваліфікації в обраній сфері діяльності, в можливості реалізувати власні життєві наміри. В системі освіти педагог, як суб'єкт соціального партнерства, впливає на мотивацію студента та його розвиток, використовуючи у своїй роботі багато чинників для успішної спільної діяльності. Серед них важливу роль відіграє фактор оптимального вибору методів і форм навчання, реалізація яких в конкретних умовах професійної освітньої установи має високий рівень якості підготовки студентів. В останні роки широко використовуються такі методи активного навчання як проблемні лекції, групові дискусії, аналіз конкретних ситуацій, динамічні пари, конференції, круглі столи, мозковий штурм, рольові та ділові ігри, метод проєктів, метод інтелект-карт, відео метод, мультимедіа та інші, які поряд з традиційними (пояснення, розповідь, бесіда, показ, робота з підручником і т. д.) сприяють підвищенню мотивації до якості навчання. В інтерактивному навчанні змінюється схема взаємозв'язку між учасниками освітнього процесу, у контакті з педагогом і однолітком студент відчуває себе комфортніше [1; 2; 4].

Наше спостереження показує, що підвищити навчальну мотивацію студентів не так вже й складно. Все залежить від того, в яких формах і на яких умовах буде організовано спільне партнерство викладача і студента. Як правило, студенти віддають перевагу викладачам з високим рівнем педагогічної майстерності, які досягли певних професійних вершин, здатних дати практичні поради, корисні в подальшій професійній кар'єрі молодому фахівцю. Через повагу студента до педагога підвищується зацікавленість учня до дисципліни.

У свою чергу викладач повинен використовувати ефективну форму мотивації – зміцнювати впевненість у власних силах студента.

Соціальне партнерство викладача і студента в професійній освітній організації ми спостерігаємо в таких формах як: проектна і дослідницька діяльність, проведення конкурсів і майстер-класів, тьюторство, екскурсії, навчальні практики, конференції, семінари, вебінари. Такі форми партнерства, на наш погляд, дозволяють досягти відкритості, доступності та продуктивності освітнього процесу.

Механізмом соціального партнерства є сукупність методів і форм, за допомогою яких забезпечується досягнення партнерської взаємодії сторін в реалізації педагогічної підтримки професійного самовизначення студентів. Використовуючи такий підхід в процесі взаємодії, партнери забезпечують розвиток здібностей навчання молоді, їх готовність до самовдосконалення, самоактуалізації, соціальної професійної мобільності, конкурентоспроможності [1, с. 131].

Якщо розглядати навчальну практику, як одну з форм соціального партнерства у професійній освіті, то за рівнем організації практики роботодавці оцінюють якість підготовки фахівців у освітній організації. Проходження практики дає найбільш повну картину професійної діяльності. Молодий фахівець виконує свою майбутню роботу, застосовує знання, вміння, навички. Прийняття рішень у реальних умовах дозволяє студенту максимально розкрити свої таланти. Під час проходження практики він вчиться взаємодіяти з колективом і керівництвом. Така партнерська підтримка сприяє поліпшенню процесу навчання і досягненню високих освітніх результатів.

Таким чином, ми бачимо, що соціальне партнерство в системі професійної освіти є найважливішим фактором, що впливає на її якість, оскільки дозволяє включити в організацію педагогічного процесу головних споживачів освітніх послуг, що мають свої інтереси, свої уявлення про завдання і ролі професійної освіти.

Література:

1. Кот М. І. Професійна мотивація студентів як спосіб активізації навчання. *Педагогічні науки*. 2017. Випуск LXXV. Том 1. С. 130-132.
2. Мірошніченко О. А. Види мотивації особистості до професійної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. № 25. С. 87-93.
3. Молчанова А.О. Соціальне партнерство в діяльності ПТНЗ: Конспект лекції з курсу підвищення кваліфікації для керівників професійно-технічних

навчальних закладів за очно-дистанційною формою навчання / ЦППО АПН України. К.: ТОК, 2007. 44 с.

4. Павлик Н. П. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Педагогічні науки*. 2019. № 86. С. 395-400.

УДК: 37:001.891

Гоголь Н. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОБЛЕМИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

В умовах гуманітарної парадигми шкільної літературної освіти конструктивно-критичного осмислення набуває проблема визначення історико-педагогічних витоків культурологічного підходу до навчання літератури, встановлення концептуальної наступності між науково-педагогічною спадщиною минулого та сучасними положеннями шкільної мовно-літературної освіти в Україні. Відтак актуальності набувають науково-методичні настанови провідних учених минулого століття щодо реалізації ідеї культурологічного підходу до навчання літератури (української та зарубіжної) в практиці роботи закладів загальної середньої освіти.

Для вирішення поставленого завдання вважаємо за необхідне окреслити *методологічні принципи* у дослідженні культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). Варто наголосити, що в історико-педагогічному дослідженні методологічні принципи виконують роль нормативів, що регламентують процедуру обґрунтування зазначеного феномена. Принципи, на переконання українського дослідника Я. Калакури, – це вихідні положення будь-якої наукової системи, «емпірично вироблені, науково осмислені та установлені практикою найважливіші правила пізнання, дотримання яких закладає гарантії глибокого вивчення й об'єктивного висвітлення того чи іншого процесу, явища, події» [2, с. 26].

У нашому дослідженні з метою обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в

історико-педагогічному контексті визначено наступні методологічні принципи: діалектичний, історизму, єдності логічного та історичного, системності, об'єктивності, усебічності, суттєвого аналізу, наступності (спадкоємності).

Першочергового значення для аналізу освітніх феноменів минулого набуває принцип *історизму*, сутність якого полягає у розгляді будь-якого історичного явища в розвитку на тлі факторів, що його зумовлюють. У дослідженні педагогічної науки або педагогічної думки в історико-педагогічних дослідженнях, на наш погляд, варто дотримуватися *конкретно-історичного принципу*, тобто враховувати й аналізувати історичні, соціально-політичні, філософські, релігійні умови, в яких жили і творили педагоги, формувалися їхні погляди та світогляд. Відтак, об'єктивне визначення та обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження не є інваріантним в різні історичні періоди, а пов'язане з новими смисловими інтерпретаціями ідеї в нових умовах відповідно до викликів сьогодення та здійснюється в контексті вивчення діалектики змін певного педагогічного феномена.

Застосування принципу *єдності логічного й історичного* передбачає поєднання у дослідженні історії виникнення (генетичний аспект), теорії (структури, функцій, зв'язків) об'єкта (сучасний його стан) та перспектив його розвитку. Відтак застосування означеного принципу під час обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти уможливило отримати сукупність науково перевірених фактів з досліджуваної проблеми, простежити генезу шкільної літературної освіти в різні історичні періоди та розробити її періодизацію на засадах культурологічного підходу.

Застосування *діалектичного принципу* зумовлено необхідністю проаналізувати взаємозв'язки і генетичну спадкоємність між різними періодами становлення методики навчання літератури, дослідження її генези як причинно зумовленого і послідовного у часі процесу.

Системний принцип вимагає від дослідника розгляду методики як чітко визначеного набору елементів, взаємозв'язок яких зумовлює її цілісні якості, розкриття цієї цілісності і механізмів, що забезпечують її, виявлення внутрішніх зв'язків у методичній системі і її взаємозв'язку із зовнішнім середовищем та зведення їх в єдину теоретичну картину [1, с. 196]. Принцип *об'єктивності* в історико-педагогічному дослідженні передбачає максимальну виваженість в

оцінках кожного історико-педагогічного явища, вивчення та порівняння різних точок зору на нього.

Використання принципу *суттєвого аналізу* передбачає врахування невинних змін у розвитку окремих складників та компонентів педагогічної системи в цілому; спрямовує увагу дослідника на з'ясування фактів, що визначають результати педагогічного процесу; орієнтує на встановлення ієрархії, взаємозв'язків основних та другорядних чинників педагогічних явищ; уможливорює розкриття суперечностей, кількісної та якісної визначеності предмета дослідження. У нашому дослідженні використання означеного принципу уможливило здійснення аналізу змісту шкільної літературної освіти на предмет утілення культурологічних основ в умовах різних освітніх парадигм.

Комплексного підходу до дослідження педагогічних процесів і явищ потребує принцип *усебічності*, який вимагає ретельного вивчення й аналізу будь-якого явища в історико-педагогічній науці або в історичному процесі з різних сторін. Неодмінним складником історіографічного пізнання є принцип *наступності (спадкоємності)*, що дає змогу відстежити ланцюжок розвитку педагогічної думки, прослідкувати продовження або заміну застарілих ідей новими, сучасними. У нашому дослідженні застосування принципу наступності уможливило генезу педагогічних і методичних ідей щодо визначення й обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти відповідно до окреслених хронологічних меж, обумовило необхідність використання продуктивних теоретико-методичних надбань із означеної проблеми для ефективного розвитку сучасної теорії й практики навчання літератури у закладах загальної середньої освіти.

Отже, послуговуючись комплексом охарактеризованих методологічних принципів, ми змогли глибоко й усебічно дослідити проблему обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження.

Література:

1. Адоніна Л. В. Теоретико-методологічні основи методики викладання літератури. *Young Scientist*. 2015, № 2 (17). С. 195–198.
2. Калакура Я. С. Українська історіографія. Київ: Генеза, 2004. 495 с.

УДК 378

Іванченко Т. О.,
магістрантка II року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Бірюк Л. Я.,

доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЛЬ СТИЛІВ СПІЛКУВАННЯ В ОВОЛОДІННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГОМ

Кожна людина має свій, цілісний стиль спілкування, що накладає цілком пізнаваний, характерний відбиток на її поведінку та комунікування в будь-яких ситуаціях. Цей стиль не може бути виведений з яких-небудь індивідуальних особливостей і особистісних рис людей — запальності чи витриманості, домінантності чи пасивності, довірливості чи закритості тощо. Він відбиває саме особливості спілкування людини, що характеризують її загальний підхід до побудови взаємодії з іншими людьми [2].

Стиль спілкування істотно детермінує поведінку людини у процесі її взаємодії з іншими комунікантами.

Дослідники виділяють три основні стилі спілкування: *ритуальний, маніпулятивний і гуманістичний.*

Ритуальний стиль породжується міжгруповими ситуаціями, маніпулятивний — діловими, а гуманістичний — міжособистісними.

У *ритуальному спілкуванні* головним завданням партнерів є підтримка зв'язку із соціумом, підкріплення уявлення про себе як про члена суспільства, знаходження одностумців. При цьому важливо, що партнер у такому спілкуванні є як би необхідним атрибутом виконання ритуалу.

У реальному житті існує величезна кількість ритуалів, часом дуже різних ситуацій, в яких кожен бере участь як деяка «маска» з наперед заданими властивостями. Ці ритуали вимагають від учасників тільки одного — знання правил гри.

У ритуальному спілкуванні партнер — лише необхідний атрибут, а його індивідуальні особливості несуттєві. Це вірно і тоді, коли ми добре знаємо людину, і тоді, коли бачимо в перший раз. Важливо тільки одне — його компетентність щодо конкретного ритуалу. Приклади ритуальної тематики спілкування: «Вітання», «Прощання», «Подяка», «Відмова», «Запрошення», «Погода» тощо.

Звідси випливає, наскільки велике значення людина надає ритуального спілкування. Але ритуальне спілкування рідко переважає в житті. Воно буває лише прологом до іншого спілкування — маніпулятивного [3].

Маніпулятивне спілкування — це спілкування, за якого до партнера ставляться як до засобу досягнення зовнішніх стосовно нього цілей. У маніпулятивному спілкуванні ми «нав'язуємо» партнеру стереотип, який вважаємо найбільш вигідним на даний момент. І навіть якщо у обох партнерів є свої цілі щодо зміни точки зору співрозмовника, перемаже той, хто виявиться більш майстерним маніпулятором, тобто той, хто краще знає партнера, краще розуміє цілі, краще володіє технікою.

Не слід робити висновок, що маніпуляція — це негативне явище. Величезна кількість професійних завдань передбачає саме маніпулятивне спілкування. Сутнісно, будь-яке навчання (за якого суб'єкту треба дати нові знання про світ), переконання, управління завжди включає в себе маніпулятивне спілкування. Саме тому їх ефективність багато в чому залежить від ступеня володіння законами і технікою маніпулятивного спілкування.

Маніпулятивне спілкування в основному зустрічається там, де існує спільна діяльність [1]. Приклади маніпулятивного стилю спілкування: виступ на конференції, семінарі, мітингу; дискусія, диспут, полеміка, софістика.

Гуманістичне спілкування — це найбільшою мірою особистісне спілкування, що дозволяє задовольнити таку людську потребу: потреба в розумінні, співчутті, співпереживанні. Ні ритуальне, ні маніпулятивний спілкування не дозволяють цілком задовольнити цю життєво важливу потребу.

Його важливою особливістю є те, що очікуваним результатом спілкування є не підтримка соціальних зв'язків, як у ритуальному спілкуванні, не зміна точки зору партнера, як в маніпулятивному спілкуванні, а спільна зміна уявлень обох партнерів, яка визначається глибиною спілкування.

Наприклад, телефоністи довідкових служб дратуються з тих клієнтів, які, замість того щоб швидко поставити запитання, намагаються спочатку вступити з ними в довірливе спілкування: представитися, познайомитися, розповісти про свої проблеми, причини звернення до довідкової служби тощо.

Ми можемо за дві години бесіди добре дізнатися випадкового попутника в потязі й бути впевненим, що ми його правильно зрозуміли. При цьому ми можемо погано розуміти або зовсім не розуміти, що являє собою людина, наприклад, секретарка нашого керівника, з якою ми «спілкуємося» мало не щодня вже багато років поспіль.

Наш попутник, з яким ми відверто поговорили, намагаючись зрозуміти один одного і не переслідуючи більше ніяких цілей (які можуть бути «справи» з незнайомою людиною), «відкрився» нам, ми його «відчули». А спілкування з секретаркою завжди носить тією чи іншою мірою маніпулятивний характер, отже, і сприймаємо ми її дуже

обмежено — тільки стосовно тих функцій, що вона повинна виконувати в наших справах [3].

Отже, розглянуті (із залучення різних прикладів) стилі спілкування мають бути сформовані у процесі професійної підготовки педагога з огляду на провідну роль комунікації під час його освітньої діяльності.

Література:

1. Маніпулятивне спілкування [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [https://studme.com.ua/183501087227/etika_i_estetika/manipulyativnoe_obschenie.htm].
2. Стилi спілкування [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [https://studfiles.net/preview/5454984/page:3/].
3. Стилi спілкування [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://vfeu.org.ua/stili-spilkuwannja.html].

УДК 37.013.21

Лисиця П. П.,
студентка III курсу
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Кабиш М. Ю.,
кандидат філологічних наук, старший викладач
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ОСОБЛИВОСТІ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ ОЛЕКСАНДРА НІЛЛА. ШКОЛА ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ «САММЕРХІЛЛ»

У сучасній українській галузі освітньо-виховної діяльності відбулися суттєві зміни системи та ідейних засад, які були втілені у вигляді ряду реформ, зокрема, новому Законі «Про освіту» від 2017 р. та Концепції Нової української школи від 2016 р. З огляду на це, питання дослідження проблеми альтернативних способів здійснення педагогічної діяльності є особливо актуальним.

Вивчаючи й аналізуючи наукові роботи з історії педагогіки, присвячених проблемам альтернативних методів виховання, можемо стверджувати, що педагогічна діяльність О. Нілла на даний момент є малодослідженою в Україні [2]. Найбільший науковий внесок у

дослідженні педагогічного надбання О. С. Нілла здійснила у ряді праць О. Б. Некрутенко. Окремі аспекти педагогічної спадщини О. С. Нілла відображено в публікаціях, дисертаційних дослідженнях О. Барило, Л. Луценко, М. Певзнера, Т. Петрової, А. Растригіної, а також у довідкових виданнях: енциклопедичному словнику: «The New Encyclopedia. Britannica», російській педагогічній енциклопедії [3].

Кінець XIX – початок XX століття характеризується активним дослідженням і вивченням досвіду попередніх епох. Науковці намагаються застосовувати найбільш прогресивні здобутки теорії та практики педагогіки у нових умовах. Так і формування педагогічних та філософічних ідей О. С. Нілла відбувалося у період становлення й розвитку альтернативної педагогіки.

Найважливішою метою своєї педагогічної діяльності О. Нілл вважав виховання «нової людини», вільної особистості. Засновуючи школу вільного виховання «Саммерхілл», педагог прагнув розпочати соціальне відродження дітей на глибинному рівні. Учитель мріяв «вилікувати» суспільство від таких «хвороб», як війни, кримінал, бідність. «Ніхто не може заперечувати ні те, що суспільство хворе, ні те, що воно не хоче розлучитися зі своїми хворобами. Суспільство бореться із будь-якими людськими зусиллями, що спрямовані на його покращення», – пише Олександр у своїй найвідомішій праці під назвою «Саммерхілл – виховання свободою» [4].

З огляду на тогочасну існуючу систему, закономірною і справедливою була критика О. Нілла. Він вважав метою життя людини пошуки його власного особистого щастя, і, відповідно, пошук інтересу у своєму існуванні. А освіта мала стати підготовкою до цього великого дорослого світу й повноцінного життя. Однак, як зазначав педагог, тогочасний устрій невзмі досягти поставленої мети, впоратися із багатьма недоліками: «Наша культура, однак, не є дуже успішною в цьому: наша освіта, політика та економіка призводять до війн. Наші ліки невзмі впоратися із хворобами. Наша релігія не може перемогти лихварство та грабіж. Наш хвалебний гуманізм до сих пір дозволяє громадськості схвально ставитися до варварського спорту – мисливства... Нам загрожують нові світові війни, оскільки світова суспільна свідомість залишається примітивною» [4].

Аналізуючи матеріали з нашої проблеми, ми дійшли висновку, що найголовнішим та основоположним поняттям у працях О. С. Нілла виступає «свобода». Вся ідея управління школою пронизана максимальним демократизмом. Головна аксіома Олександра має таку концепцію: дитина є ідеальним створінням за своєю природою, тому може самостійно зрозуміти, що їй треба, та почати розвиватися в цьому напрямку. Така теорія буде результативною лише за умови повної свободи у житті дитини.

Постійне пригнічення та дискомфорт, на думку О. Нілла, негативно впливають на формування дитячого характеру, а іноді й

приводять до емоційного вибуху всього накопиченого негативу. Тому педагог створив у своїй школі таку атмосферу, у якій діти відчували довіру, комфорт, підтримку, мали хороший настрій. Все це досягалось тим, що діти, опираючись тільки на власний вибір, відвідували ті уроки, які хотіли. І як результат, у Саммерхілла було всього два чи три випадки, коли дитина не відвідувала заняття взагалі, а під кінець перебування у школі знаходила свій шлях та отримувала необхідні знання.

Таким чином, гуманістична ідея людського щастя, яке знаходиться в умовах свободи і самопізнання, стає наріжним каменем педагогічної концепції засновника Саммерхілла. Кінцевою метою саморегуляції О. Нілл вважав життєву стійкість, тобто особистий стан людини, який не дарується їй природою, а досягається в процесі духовної діяльності.

Отже, педагогічна концепція О. Нілла має спільні риси з філософією екзистенціалізму, для якої важливим фактом існування людини в цьому світі є її унікальний життєвий шлях, на якому вона приймає рішення й несе особисту відповідальність за свою долю й здійснені вчинки.

Література:

1. Зязюн Л. І. Два видатні педагоги-менеджери освіти: Антон Макаренко і Олександр Нілл в оцінках європейських учених. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 7. Київ, 2010. С. 220-225. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2010_7_41
2. Кравець І. Л. Альтернатива як педагогічне поняття. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 3 (75). С. 191-193. URL: <https://visnyk.zu.edu.ua/Articles/75/38.pdf>
3. Некрутенко О. Б. Життєвий шлях та педагогічна діяльність Олександра Нілла. *Луганський національний університет імені Тараса Шевченка*. Вип. 14. (225). 2011. С. 3-9.
4. Нілл А. С. Саммерхилл: воспитание свободой. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 296 с.

УДК 372.362+37.033

Мафтік І. О.,

магістрантка

Сумського державного
педагогічного університету

імені А. С. Макаренка

Науковий керівник: Гарило О. І.,

кандидат біологічних наук, доцент

Сумського державного

педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ПОШУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Питання ознайомлення дітей дошкільного віку з природою є актуальною проблемою, адже саме у цьому віці закладається підґрунтя уявлень про навколишній світ, об'єкти, явища дійсності, взаємозв'язки в довіллі. Пізнавальні можливості дітей у цей період досягають високих результатів. На сучасному етапі одним із найефективніших чинників якісного підвищення стану дошкільної освіти й результатів роботи за змістом кожного конкретного розділу програми є пошук активних методів навчання, виховання дітей і форми організації творчих видів їхньої діяльності. Ознайомлення з природою посідає одне з найважливіших місць у системі загальної освіти дитини, оскільки природа є джерелом всебічного розвитку. Тому дошкільна освіта сьогодні має на меті максимально оптимізувати діяльність педагогів, і стимулювати їх до використання найефективнішої діяльності вихованців – пошуково-дослідної.

Проблема пошуково-дослідницької діяльності дошкільників розглядалася та вивчалася значною кількістю педагогів і психологів. В історико-педагогічній спадщині таких класиків педагогіки як Я. Коменського, М. Монтессорі, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, К. Ушинського, Ф. Фребеля; та сучасних дослідженнях Г. Беленької, Н. Горопахи, О. Іванової, Н. Лисенко, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Н. Рижової, Н. Яришевої можна прослідкувати розроблення даного питання.

Н. Лисенко трактує пошуково-дослідну діяльність як організовану педагогом діяльність дітей, в якій шляхом активного відкриття природи, розв'язання проблемних завдань, практично перетворюваних дій діти одночасно оволодівають новими знаннями, уміннями та навичками їх подальшого самостійного набуття [2].

Аспекти використання пошуково-дослідної діяльності у процесі ознайомлення дошкільників з природою досліджувалися в роботах Н. Горопахи, Л. Зайцевої, О. Іванової, Н. Кот, Н. Лисенко, Н. Рижової, Л. Прохорової. Роботи науковців показують, що досліди допомагають ознайомити дітей з рухом тіл і його основними компонентами, з кулястістю Землі, добовими сезонними змінами, з порівнянням маси тіла за допомогою вагів, із властивостями температури, агрегатними змінами речовини тощо.

Досвід роботи багатьох фахівців дошкільної освіти, зокрема, А. Богуш, Н. Лисенко, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Т. Поніманської, Н. Яришевої та інших засвідчують, що ефективними формами та методами ознайомлення з природою є такі, що забезпечують чуттєве сприймання, наочно знайомлять дітей з живою природою, дають чіткі уявлення про навколишній світ.

Пошуково-дослідна діяльність – це не ізольований вид діяльності, він проходить у тісному зв'язку з іншими видами. У першу чергу пошуково-дослідна діяльність взаємодіє із спостереженням. Спостереження є основою будь-якого досліду, адже за допомогою нього відбувається сприймання перебігу явища та визначення результатів. Але спостереження можливе без експерименту. Наприклад, спостереження за пробудженням природи навесні зовсім не пов'язане з експериментом, оскільки процес проходить без втручання людини. Зв'язок простежується з трудовою діяльністю, адже досліді не можливі без виконання трудових дій. З одного боку, наявність у дітей трудових навичок та спостережливості дають умови для здійснення досліду, а з іншого боку, саме досліді викликають у дітей значний інтерес, який у свою чергу стимулює розвитку спостережливості та формуванню трудових дій [4].

Дана діяльність взаємопов'язана з розвитком мовлення. Це добре простежується на всіх етапах проведення досліду – під час формулювання мети, обговорення ходу, підведення підсумків, а також під час словесного звіту про дослід. Але необхідно відзначити двосторонній характер цих зв'язків. Уміння чітко висловити свою думку полегшує проведення досліду, у той час як поповнення знань дитини сприяє розвитку мовлення. Дослідники доводять, що розвиток словникового запасу дитини дошкільного віку спирається на розвиток пізнавальної діяльності, формування елементів понятійного мислення. Отже, без розширення знань розвиток мовлення спрямовувався лише до простого маніпулювання словами. Досліді мають також зв'язки з образотворчою діяльністю. Чим більше розвинуті образотворчі здібності, тим точніше буде визначений результат досліду, чим краще дитина ознайомлена з об'єктом природи, тим точніше вона зможе його передати під час образотворчої діяльності. Також для цих видів діяльності однаково важливими є розвиток спостережливості та здатності реєструвати побачене [3].

Література:

1. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник для ВНЗ. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 408 с.
2. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог : навчально-методичний посібник для ВНЗ. К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. 400 с.
3. Михайліченко Т., Кладієва Е., Аріна О. Інтеграція пошуково-дослідницької діяльності з різними видами діяльності дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 7. С. 42-50.
4. Плохій З. П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника : навч.-метод. посіб. до Базової прог. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». К. : Світич, 2010. 144 с.

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Розробка загальної стратегії оволодіння інформаційно-цифровими технологіями в галузі музичного мистецтва й конкретизація вимог до цього освоєння на кожному рівні освіти, на наш погляд, є однією з нагальних проблем сучасного освітнього процесу. Мета інформатизації системи мистецької освіти – підвищити ефективність навчання завдяки розширенню обсягів інформації та вдосконаленню методів її застосування, а також спрямованість на використання інформаційних технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти й у професійній діяльності [2].

Розвиток музичної інформатики як науки, що знаходиться на стику різних галузей знань, а також як предмета з відповідним програмно-методичним супроводом значно загальмовано. Однією з причин і, напевно, головною, є переважна орієнтація цілісної системи освіти в галузі музичного мистецтва на традиційне навчання, а саме: академічне виконання, музично-теоретичну підготовку, базисом якої є європоцентристська модель аналізу музичної форми, мови та розвитку темперованого слуху. Інша причина – незвичне поєднання технологічної і художньої термінології. Так, багатьох музикантів і досі інколи напружує словосполучення «комп'ютерна музика», «цифрові аудіоредактори», а фахівці, які просують у навчання цифрові технології, не завжди сприймають поняття, що входять до професійного словника музикантів: «музичний комп'ютер», «музична інформатика» тощо.

Цифрові технології в сучасній системі музичної освіти як один із засобів професійної діяльності вчителя розподіляє їх на дві самостійні лінії:

- комп'ютерні технології у викладанні музичного мистецтва;
- комп'ютерні технології в музичній діяльності школярів.

Використання інформаційно-цифрових технологій у музичному навчальному процесі змінює співвідношення методів, форм, засобів навчання, весь методичний апарат. Інформаційні технології дозволяють учителю музики по-новому, комплексно використовувати на уроках текстову, звукову, графічну, відеоінформацію. Тобто створюється новий мультимедійний контент. На таких заняттях гармонійно поєднуються знання комп'ютерної грамоти з музикою, образотворчим мистецтвом,

літературою, і, як результат цього поєднання, створюється нова якість сучасного уроку. Нині спілкування й співпраця через Інтернет є ефективним і результативним варіантом роботи вчителя [1].

Процес такої підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва повинен бути спрямований на формування:

- зацікавленості, усвідомлені необхідності використання таких технологій з метою підвищення якості своєї професійної діяльності;

- сталих потреб у застосуванні дистанційних технологій, самоосвіті в галузі використання ІКТ;

- сталого інтересу до вивчення можливостей інформаційно-цифрових технологій та застосування їх у процесі викладання музичних дисциплін, обліку успішності учнів, підготовки навчальних матеріалів у цифровому форматі;

- знання можливостей використання як стандартного, так і спеціалізованого програмного забезпечення відповідно до цілей і траєкторії розвитку стратегії музичної освіти;

- використання можливостей цифрових аудіоредакторів для створення й редагування звукових файлів, нотних редакторів з метою набору нотного тексту;

- знань про потенціал стандартного програмного забезпечення (текстового, табличного, графічного) для різної обробки професійно значущої інформації з позицій ефективної професійної підготовки вчителів музичного мистецтва;

У процесі набуття інформаційно-цифрової компетентності, майбутній учитель музичного мистецтва повинен усвідомити факт того, що в сучасних умовах функціонування освітнього поля комп'ютеризація музичної діяльності є беззаперечним й об'єктивним соціокультурним процесом.

Література:

1. Опанасюк О. П. Музична творчість школярів: проблеми та перспективи розвитку методики. *Мистецтво в школі*. 2009. № 10. С. 2–7.
2. Попович Н. М. Інформаційно-творче освітнє середовище як умова професійно-творчої самореалізації фахівця з музичного мистецтва. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Т. 69. № 1. С. 92–98. URL : <http://journal.iitta.gov.ua> (дата звернення: 15.10.2020).

УДК 378 .017:373.5.016

Понирко С. Ф.,
магістрант I року навчання
факультету природничої і
фізико-математичної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ *WEBQUEST* В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

В сучасному суспільстві проблема якісної підготовки майбутніх кваліфікованих працівників педагогічного спрямування, займає одне з головних положень. Якість професійної підготовки педагогів можна підвищити за рахунок рівноцінного поєднання педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Одні з таких перспективних поєднань є WebQuest. Технологія Web-квест є прикладом використання ІТ технологій, при використанні проектного навчання. Зазначимо, що на сучасному етапі, у системі природничої освіти існує потреба у використанні зазначених технологій та підготовці педагогічних працівників (вчителі, викладачі, методисти) до використання технології Web-квест.

У перекладі з англійської web [web] - веб, мережа, (всесвітня) павутина; quest [kwest] – пошук. Веб-квест (webquest) в педагогіці - проблемне завдання з елементами ролівої гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету (3).

Це означає, що викладач, складаючи завдання, підбирає інформацію в інтернеті, де можна знайти необхідні матеріали, даючи студентам відповідні гіперпосилання. Все це зберігається на будь-якому веб-ресурсі, оформленому і структурованому як WebQuest. Студенти в групах або індивідуально виконують запропоновані завдання Web-квесту, по завершенні якого представляють власні веб-сторінки з даної теми, або якісь інші творчі роботи в електронній, друкованій або усній формі (3).

Вперше термін "Веб-квест" (WebQuest) був запропонований влітку 1995 року Берні Доджем (Bernie Dodge), професором освітніх технологій Університету Сан-Дієго (США). Автор розробляв інноваційні додатки Інтернету для інтеграції в навчальний процес при викладанні різних навчальних предметів на різних рівнях навчання (1).

Структура веб-квесту

Берні Додж виділяє чітку структуру веб-квесту: *Introduction* (введення), *Task* (завдання), *Process* (виконання), *Evaluation* (оцінювання), *Conclusion* (висновок), *Credits* (використані матеріали), *TeacherPage* (Коментарі для викладача) (1).

Однак, дана структура не є чимось застиглим і використовується тільки як основа, яку при необхідності можна змінити. Викладач може конструювати квест відповідно до рівня і потреб своїх студентів.

Більшість студентів вільно користуються сучасними інформаційними технологіями, це спрощує для них процес пошуку інформації, обробки її та надання в різних презентативних формах. Тому використання в проєктній діяльності студента комп'ютера як інструменту творчої діяльності сприяє досягненню кількох цілей:

1. підвищення мотивації до самонавчання;
1. формування нових компетенцій;
2. реалізація креативного потенціалу;
3. підвищення особистісної самооцінки;
4. розвиток незатребуваних у навчальному процесі особистісних якостей (наприклад, поетичні, музичні, художні здібності)(3).

Робота студентів в такому варіанті проєктної діяльності, як веб-квест, урізноманітнює навчальний процес, зробіть його живим і цікавим. А отриманий досвід принесе свої плоди в майбутньому, тому що при роботі над цим проєктом розвивається ряд компетенцій:

1. використання ІТ для вирішення професійних завдань (в т. ч. для пошуку необхідної інформації, оформлення результатів роботи у вигляді комп'ютерних презентацій, веб-сайтів, флеш-роликів, баз даних і т. д.);
2. самонавчання і самоорганізація;
3. робота в команді (планування, розподіл функцій, взаємодопомога, взаємоконтроль);
4. уміння знаходити кілька способів рішень проблемної ситуації, визначати найбільш раціональний варіант, обґрунтувати свій вибір;
5. навички публічних виступів (обов'язково проведення передзахист і захистів проєктів з виступами авторів, з питаннями, дискусіями).

Доцільно використовувати WebQuest під час підготовки фахівців наук природничого циклу. Це зумовлює біль високий рівень засвоєннями інформації. Вебквести є різного типу та спрямування. Одні направлені на пошук інформації та виконання завдань за допомогою і управлінням викладача, інші – на повністю самостійне проходження квесту студентами і тільки презентацію результатів для обговорення та отримання оцінки.

Приклади вебквестів:

1. http://irabigary.blogspot.com/p/blog-page_27.htm
2. https://biologia19630502.blogspot.com/p/blog-page_67.html

Використання даної технології дозволяє урізноманітнити навчальний процес, а акцент на тому, що проходить наукове дослідження надає студентам відповідальності, відчуття важливості їх роботи.

Вивчений досвід застосування Web-квестів, дозволяє зрозуміти, що це цікаво, корисно і дійсно активізує навчальну діяльність.

Отже, підготовка майбутніх педагогів за допомогою WebQuest в контексті викладання блоку природничих дисциплін є дуже важливим аспектом забезпечення підвищення якості освіти. Саме використання Web-квестів дозволяє подолати слабкі сторони проектного навчання. Ефективною формою підготовки педагогів і методистів також є і тренінг. Він відповідає методиці навчання дорослих, а саме - ґрунтується на врахуванні професійного та особистісного досвіду слухачів.

Література:

1. Dodge B. Creating WebQuests. 1999. URL : <http://webquest.org/>
2. Web-квест. URL : http://idee.ucoz.ru/publ/kvest/idei_sozdaniya_kvesta/veb_kvesty/3-1-0-4 (дата звернення 14.11.2020)
3. Горбунова О.В. Использование технологии веб-квест в образовательном процессе. URL : <https://inshakovaوخ.jimdofree.com/методические-работы/повышение-квалификации/использование-технологии-веб-квест-в-образовательном-процессе-вариативный-модуль-72-часа/> (дата звернення 15.11.2020)
4. Желізняк Людмила Дезидерівна Технологія „Веб-квест” на уроках інформатики. URL : https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30734/ (дата звернення 14.11.2020)

УДК 373.3

Кіндрат І. П., кандидат біологічних наук,

Сав'як О. Л., асистент,

Курас Л. Д., асистент

кафедри медичної та біологічної хімії

Івано-Франківського національного медичного університету

Науковий керівник:

Ерстенюк А. М.,

професор, доктор біологічних наук

кафедри медичної та біологічної хімії

Івано-Франківського національного медичного університету

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Складно уявити професійну сформовану особистість без розвинутого критичного мислення, тобто вміти, на основі різних джерел інформації, вільно формулювати висновки, обґрунтовувати їх і порівнюючи, приймати правильні рішення та робити свідомий вибір. Для чого? Щоб кожний студент зміг усвідомлювати, чи робить він прогрес у вивченні того чи іншого предмету, чи впевнений в своїх діях і напрямках роботи. Для вдалого формулювання критичного мислення в студентів, викладачу необхідно правильно ставити запитання-в більш відкритій формі, вислуховувати більше думок студентів і вчити їх інтерпретувати інформацію, ставити завдання і формувати вміння замислюватися над наслідками.

Щоб цього досягти бажано сформувати відповідний план заняття - поділити його на декілька важливих частин. Наприклад-перша (вступна частина), яка спрямована на підкресленні актуальності та мета теми, зацікавленні в ній, зв'язку нової теми з вивченими. Мета цієї частини заняття – не тільки створити фундамент для нової інформації, а й повторити пройдені теми. Доцільно використовувати такі методи розвитку критичного мислення як «Мозковий штурм» та «Кошик ідей». Друга частина (основна)- викладання навчального матеріалу з відстеженням думок студентів, прямим діалогом з аудиторією та відповідями на проблемні запитання. Дуже важлива мета основної частини – обмін думками, експериментування та спроби застосовувати отримані знання на практиці, вміння самостійно робити висновки. Тут викладач може застосовувати методи-«Тонкі та товсті запитання», «Концептуальна таблиця», роботу в малих групах з практичними чи лабораторними завданнями та дискусію. Остання частина – підбиття підсумків, завдання якої є систематизувати пройдений навчальний матеріал. Завдяки цій частині студенти оцінюють інформацію, ставлять собі запитання, думають над застосуванням її у майбутній професії. На цьому етапі заняття доцільно застосувати один з методів розвитку критичного мислення - «Шкала думок», обговорення теми та різного роду дискусії.

Отже, завдання педагога не тільки правильно пояснити навчальний матеріал, але й навчити студентів критичного мислення, створивши відповідну сприятливу атмосферу в аудиторії, застосовуючи різні прийоми розвитку критичного мислення. Адже результатом буде усвідомлення кожним студентом значення даного предмета в здобуванні майбутньої професії.

Література:

1. Пометун О., Пироженко О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. – К., 2002.
2. Соосаар Н., Замковоя Н. Інтерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. Часть I. – СПб.: Златоуст, 2004.

3. Сучасний урок: Панорама методичних ідей: наукове видання / Упоряд. Харківська Н. – Х.: Основа, 2004.
4. Технології розвитку критичного мислення школярів / Кроуфорд А., Саул В., Метью С., Макінстер Д. – К.: Плеяда, 2006.

УДК 37.07:005.33

Сосненко О. В.,
аспірант

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Наукові керівники: Луценко Г. В.,

доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Гребеник Т. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри економіки і управління

Конотопського інституту

Сумського державного університету

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЗМІН

Інтеграція нашої держави до європейського освітнього простору зумовила формування ступеневої освіти, що передбачає потенційні можливості у підвищенні її якості, забезпеченні високого рівня навчальних досягнень студентів, сформованості в них актуальних для професійної і соціальної діяльності знань і вмінь, відповідних особистісних і ділових якостей.

Сьогодні в Україні на державному рівні визначені основні стратегічні завдання та вектори розвитку освіти, зокрема фахової передвищої, що зумовлює необхідність підготовки керівників з високим рівнем професійної майстерності. Так, прийнятий у 2019 р. Закон України «Про фахову передвищу освіту» [1] передбачив ряд особливостей в управлінні закладами фахової передвищої освіти. Зокрема, серед новацій - запровадження елементів корпоративного управління закладами, створення наглядових рад, які працюватимуть над стратегічним розвитком закладу та зможуть впливати на керівництво в разі суттєвих проблем у діяльності. Також у новому законі вперше у вітчизняній законодавчій практиці сформульоване поняття студентоорієнтованого навчання як сучасного підходу до організації освітнього процесу. Крім цього, у законі сформовані

основні вимоги до організації ефективного та результативного освітнього процесу, зокрема, можливість формувати індивідуальні освітні траєкторії та надавати вибір форми освіти (мережева, дуальна, навчання на виробництві тощо); особливості забезпечення доступу до якісної фахової передвищої освіти (відсутність обмеження щодо віку студентів, кількості попередньо здобутих дипломів за бюджетний кошт), окреслені права та обов'язки учасників освітнього процесу (наприклад, обрання керівника передбачатиме рейтингове голосування колективу).

Виходячи з наведених нами фактів, можна стверджувати, що підготовку керівників закладів фахової передвищої освіти сьогодні доцільно проводити через застосування компетентнісного підходу, який у Законі України «Про фахову передвищу освіту» визначено як базовий стрижень розвитку суспільства. Ця позиція підтверджується і в Концепції розвитку педагогічної освіти, затвердженій наказом МОН України № 776 від 16 липня 2018 року, де мова йде про формування менеджерських та управлінських навичок для ефективної діяльності в умовах реальної автономії закладів освіти [3].

Слід зазначити, що компетентнісний підхід є спробою привести освітню галузь у відповідність до сучасних потреб ринку праці. У вирішенні даного завдання велику роль відіграє саме управлінська компетентність керівника закладу фахової передвищої освіти як складова професійної компетентності.

Науковці розглядають професійну управлінську компетентність як сукупність особистих можливостей посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, що дають змогу брати участь у виробленні певного кола рішень або самостійно вирішувати певні питання завдяки наявності відповідних знань і навичок [2, с. 36].

Узагальнення матеріалів представників наукових шкіл свідчить про те, що компетентний управлінець повинен використовувати у своїй діяльності досягнення психології і соціології; знати умови і організацію праці; враховувати психологічні явища у групах, індивідуальні потреби, цілі, мотиви; виявляти мотивацію до праці; уміти здійснювати відбір кадрів, визначати їх сумісність і професійні здібності, знаходити інноваційні шляхи розвитку закладу освіти тощо.

Аналіз сучасного ринку освітніх послуг свідчить, що управлінська компетентність керівника закладу освіти є динамічним елементом, який містить набір професійно значущих знань, умінь і навичок, що потребують постійного розвитку.

Тому важливим питанням залишається зростання рівня професійної управлінської компетентності керівника. Основними умовами цього процесу є не лише наявність у людини загальних здібностей до управлінської діяльності та вивчення нею досвіду

успішних керівників, але й внутрішня мотивація до професійної діяльності.

В сучасних умовах значної уваги потребує також систематичне підвищення кваліфікації керівника закладу освіти, спрямоване на розвиток управлінської компетентності. Цей вид освітніх послуг має плануватися на загальнодержавному рівні з урахуванням особливостей управління на різних рівнях освіти, зокрема і фахової передвищої.

Отже, формування та розвиток управлінської компетентності керівників закладів фахової передвищої освіти - це важливий і тривалий процес, оскільки потребує поєднання наявної процедури щодо професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти та сучасних вимог до даних фахівців, сформульованих в чинних нормативних актах освітньої галузі.

Література:

1. Закон України «Про фахову передвищу освіту» // База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19> (дата звернення: 12.11.2020 р.)
2. Компетентісний підхід у сучасному освіті : світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.
3. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 12.11.2020 р.).

УДК 37.018.43

Ткачова І. Ю.,
магістрантка II року
навчання факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Пішун С. Г.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки
і психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ТЕХНОЛОГІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ОТРИМАННЯ ОСВІТИ

20 грудня 2000 року Постановою МОН України була прийнята Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [1]. В ній зазначено,

що дистанційна освіта – це форма навчання є рівноцінною з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, переважно, за технологіями дистанційного навчання. Основна мета даного виду навчання – розширення можливостей для людей, які бажають змінити, або придбати нову професію.

Розвиток системи дистанційного навчання обумовлений сукупністю переваг і можливостей. Це насамперед більш гнучкі умови навчання для дітей, які не змогли чи не можуть здобути її традиційним шляхом через віддаленість від кваліфікованих навчальних закладів, фізичних недоліків, індивідуальних особливостей і потреб [3, с. 124]. Талановитий учень сільської школи може, наприклад, не залишаючи свого місця проживання, отримувати освітні послуги дистанційно у висококваліфікованих фахівців незалежно від того, в якому куточку країни або світу вони знаходяться. За допомогою електронних мереж будь-який учень має доступ до світових інтелектуальних скарбів, а також можливість вчитися в престижних університетах світу.

На сьогоднішній день прийнято виділяти шість форм дистанційного навчання:

- екстернат;
- вища освіта;
- навчання, засноване на співпраці декількох навчальних закладів;
- навчання в спеціалізованих закладах дистанційного навчання;
- автономні навчальні системи;
- неформальна, інтегрована освіта на основі мультимедійних курсів.

Головні характеристики дистанційної освіти з точки зору психології та педагогіки включають:

- асинхронність і гнучкість занять;
- масовість;
- інтерактивне спілкування і варіативність каналів комунікації;
- сукупність знань і орієнтацію на самостійність студентів;
- широке використання освітніх ресурсів мережі Інтернет.

У дистанційній технології виділяють види, які застосовують у процесі навчання. Перший вид – *кейс-технологія* на основі паперових носіїв. Це в першу чергу навчально-методичні посібники, так звані робочі зошити, які супроводжуються тьютором. Друга технологія – *телевізійно-супутникова*. Вона дуже дорога і поки мало використовується. Головний її недолік – слабка інтерактивність, тобто зворотній зв'язок. І, нарешті, третя технологія – це *інтернет-навчання*, або мережева технологія. Найчастіше в процесі дистанційного навчання використовуються всі вищезазначені технології в різних пропорціях.

Психологічну основу дистанційного навчання складає ряд мотивів, що спонукають студентів:

- пізнавальні – глибокий інтерес до дисципліни або дисциплін дистанційного курсу, готовність до самостійного осмислення матеріалу, пошуку знань, бажання застосувати і продемонструвати вже здобуті знання, здібності;

- соціальні – бажання підвищити свою кваліфікацію або отримати нову освіту, бути корисним суспільству, займати активну життєву позицію;

- ситуаційні – необхідність підвищення по кар'єрних сходах, зміна місця роботи, місця проживання, зміна сімейного стану тощо;

- супутні – незадоволеність традиційними методиками навчання, брак часу;

- репродуктивні – бажання застосовувати знання на практиці;

- комунікативні – потреба в спілкуванні з досвідченим викладачем, в практичних порадах і рекомендаціях.

У науковій літературі немає чітко окреслених критеріїв ефективності дистанційного навчання, однак, проаналізувавши деякі джерела, ми прийшли до висновку, що ними можуть бути: інформативність змісту навчання; гнучкість навчання; технологічний стан системи навчання; адаптивність програм для різних категорій учнів, наприклад для людей з особливими потребами; доступність і економічність навчання, в т.ч. по відношенню до традиційного утворення; кінцеву якість підготовки фахівців.

Отже, дистанційне навчання практикується в світі у вигляді різних моделей, але головними його компонентами є віртуальні навчальні матеріали та комунікації (мультимедійні матеріали, електронні підручники, онлайн- і відео-конференції, використання ресурсів мережі Інтернет та ін.). В цілому не дивлячись на ряд методичних і психологічних проблем, дистанційне навчання є дуже ефективним і перспективним. Для подальшого його розвитку в нашій країні необхідно: сформувати методологічну базу, організаційно-управлінську структуру дистанційної освіти, розробити нормативно-правовий апарат, розвивати теоретичні, науково-психологічні підходи у співпраці з системою традиційної освіти.

Література:

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. Київ : КПІ, 2000. 12 с.
2. Підкасистий П. І. Тищенко О.Б. Комп'ютерні технології в системі дистанційного навчання. *Педагогіка*. 2000. № 5. С. 7–12.
3. Ярошук К. І., Гужва К. С. Особливості організації дистанційного навчання учнів старших класів з використанням інформаційно-комунікативних технологій. *Актуальні проблеми загальної освіти*, 2015. № 125. С. 124–127.

магістрантка II року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:
Мозуль І.В.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач
кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ»

Проблема творчості сягає своїм корінням ще часів античного періоду та відноситься до так званих «вічних» або класичних тем філософії, психології та педагогіки.

У період античності мислителі робили перші припущення про роль обміну ідеями в пізнання та творчості. За допомогою спеціально сформульованих питань співрозмовники мали можливість виділити неправдиві уявлення та відмовитися від них, а також просунути на шляху пошуку істини.

Одним з факторів, який зумовив внесок середньовічних філософів у розуміння сенсу творчості, є те, що вони починали розглядати його багато в чому як «творчість історії», що представляє собою творчу активність великої кількості людей.

Види творчості різноманітні, як і сфери діяльності. Наукова творчість є «діяльність, спрямована на виробництво нового знання, яке отримує соціальну апробацію і входить в систему науки», «сукупність вищих пізнавальних процесів, які розширюють межі наукового знання». В епоху науково-технічної революції спостерігається різке зростання обсягу нового знання.

Педагогічна творчість – це пошук та знаходження нового в сфері педагогічної діяльності. Педагогічна творчість посідає особливе місце серед різних видів творчості, оскільки саме вона визначає вектори динамічного розвитку всіх творчих процесів людства.

Носієм педагогічної творчості є вчитель, який стоїть біля витоків розвитку особистості кожної людини. Саме вчитель значною мірою супроводжує і надихає творчий розвиток людини у найбільш чутливий до педагогічного впливу період її життя.

Література:

1. Лук'янчук М. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів як педагогічна проблема у процесі асоціативного навчання. Academic science – problems and achievements III: Proceedings of the Conference. North Charleston, 21.02.2014. North Charleston, SC, USA: Create Space. 2014. Pp. 124-127. 12
2. Лук'янчук М. В. Вплив асоціативного навчання на творчий розвиток і соціальну адаптацію молодших школярів. Креативний розвиток і соціальна адаптація обдарованих дітей і молоді: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 24-25 квітня 2014 року, м. Київ. 2014. С. 113-117.
3. Лук'янчук М. В. Теоретичні основи розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку. Актуальні проблеми соціальної педагогіки, початкової та дошкільної освіти: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції науковців, аспірантів та студентів (14 травня 2015 року). Луцьк, 2016. С. 238-242.
4. Лук'янчук М. В., Чапюк Ю. С. Розвиток творчих здібностей молодших школярів як педагогічна проблема у процесі асоціативного навчання іноземної мови. Міжкультурна компетентність у контексті вивчення іноземної мови : збірник матеріалів міжвузівської науково-практичної конференції, 14 квітня 2016 року. Луцьк, 2016. С. 107-110.

УДК 372

Троцько А. А.,
студентка III курсу
факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв
Бердянського державного педагогічного університету
Науковий керівник:
Мартиненко О. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін
Бердянського державного педагогічного університету

МОТИВАЦІЯ ШКОЛЯРІВ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ РУХІВ ЧЕРЕЗ ТІК-ТОК

Викладання хореографії в закладах загальної середньої освіти в наш час визиває дуже багато питань. Хореографія не є обов'язковою і разом з тим, в багатьох школах України її застосовують в освітньому процесі як частину уроку фізичної культури (один раз на тиждень), як окремих уроки (заклади естетичного напрямку, гімназії, ліцеї), як засіб додаткової освіти (танцювальний гурток при ЗЗСО). Танцювальні гуртки, як правило, відвідують здобувачі освіти за бажанням, ті кому цікаво навчитися танцювати та виступати на шкільних святах. Уроки хореографії охоплюють учнів всього класу, які мають виконати програму і отримати відповідну оцінку (диференційовану чи ні).

Проблемним є те, що хореографія не користується популярністю у хлопців і вони вважають це дівочим видом заняття. Дівчатам також не дуже цікаво займатися за програмою з хореографії, яка є єдиною рекомендованою для шкільної освіти [6]. Зміст програми

розрахований на вивчення здобувачами освіти вправ класичного екзерсису, рухів народно-сценічного та сучасного бального танцю. Відсутність умов для проведення уроків хореографії (танцювальні класи та їх оснащення), відсутність концертмейстера, незначний відсоток учнів здібних до засвоєння рекомендованого матеріалу класичного екзерсису робить виконання програми не можливим. Доречним залишається вивчення народно-сценічної та бальної хореографії. Саме народна танцювальна культура сприяє вирішенню завдань національно-патріотичного та духовного виховання. Бальний танок розвиває культуру спілкування та поведінки між партнерами, мотивує до соціалізації.

Семинар стейкхолдерів (директорів ЗЗСО Запорізької та Дніпровської областей), який проводила кафедра теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету визначив актуальність впровадження хореографії в освітній процес ЗЗСО. На думку директорів ЗЗСО та їх заступників, саме хореографія сприяє соціалізації учнів, прояву в них емоційного інтелекту, вирішенню багатьох виховних завдань, мотивації на колективну працю тощо [1].

Отже, актуальним, на наш погляд, є пошук цікавих форм для мотивації школярів для засвоєння хореографії, зацікавленість їх в засвоєнні танцювальних рухів, отримання задоволення від танцювальної рухової активності, прояву творчої ініціативи, бажання працювати в команді тощо.

Мета нашої публікації полягала у висвітленні експериментального проєкту, який проводився з учнями 6-9 класів на базі КЗ Сурсько-Литовської ЗШ 1-3 ступенів Сурсько-Литовської сільської ради.

П'ятирічний досвід роботи на посаді вчителя хореографії в ЗЗСО, показав, що для якісного результату проведення освітнього процесу важливо виявити інтерес здобувача освіти до тієї чи іншої діяльності і адаптувати її до змісту хореографічного навчання. З цією метою ми провели опитування серед учнів різних вікових категорій і визначили, що сучасні діти із зацікавленістю ставляться до ТікТоків.

За інформацією Вікіпедії, ТікТок» (англ. TikTok) – це сервіс для створення і перегляду коротких відео, які належать пекінської компанії «ByteDance». З 2018 року дана міжнародна версія є ведучою відео платформою для створення стислого відео в Китаї та інших країнах (кількість користувачів програми сягнула 500 млн. з 150 країн світу) [2].

TikTokers (тіктокери, користувачі TikTok) знімають короткі відео і редагують їх за допомогою ефектів, фільтрів, підписів і музики, а потім публікують їх для своїх підписників. Творці контенту використовують хештеги і визначають, до якої популярної категорії

вони належать, щоб їх було легше виявити не підписаним користувачам [3].

Після виявлення форми, яка є цікавою для дітей різних вікових категорій, ми запросили учнів середньої ланки шкільної освіти вибрати тіктоковські танцювальні комбінації, які їм найбільш усього подобаються. А також колективно вибрати сучасну пісню під яку б вони хотіли станцювати.

У процесі нашої творчої співпраці з учнями ми вносили різноманіття в обрані учнями комбінації ТікТоку за допомогою українських народних рухів. Таким чином задовольняли ініціативу дітей та їх інтерес до сучасного танцювального мистецтва і разом з тим вирішували одне з важливих і основних завдань хореографічного навчання – набуття навичок виконання рухового арсеналу українського народного танцю.

Спостереження показали, що здобувачі середньої ланки шкільної освіти продемонстрували активність, зацікавленість, ініціативність, результативність і висловили єдину думку, про те, що пропаганда українського народного танцю на одній з ведучих світових відео платформ – це круто! Крім того це була перша і єдина творча робота з елементами українського танцю на мобільному додатку ТікТоку. Результати зроблених нами проєктів було висвітлено на ТікТок додатку та на Youtube каналі, що визвало перегляди та позитивні коментарі [4; 5].

Вважаємо, що сучасний вчитель хореографії в своїй роботі має враховувати дитиноцентричний підхід у навчанні, здійснювати пошук інноваційних мистецьких засобів та технологій навчання, творчо співпрацювати з учнями та мотивувати їх до якісного навчання, орієнтуючись на їх інтереси і не виключаючи вирішення основних завдань хореографічної освіти.

Література:

1. Взаємодія зі стейкхолдерами: позитивне спілкування, пропозиції, перспективи: <http://us.bdpu.org/vzaiemodiiia-zi-steykkholderamy-pozytyvne-splukuvannia-provozvtsii-perspektyvy.html> (дата звернення 20.11.2020).
2. TikTok – Википедія <https://ru.wikipedia.org/wiki/TikTok> (дата звернення 20.11.2020).
3. TikTok <https://vm.tiktok.com/ZSbsG6B1/> (дата звернення 20.11.2020).
4. Відео додаток ТікТок: <https://youtu.be/AHTS4IesCKg>.
5. Зразки творчих проєктів: <https://youtu.be/AHTS4IesCKg>.
6. Тараканова А. Хореографія 1-4 класи. Програми курсів за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів. Варіативна складова Типових навчальних планів. 1-4 класи / [Упор. Л. Щербаківа, Г. Древалі]. Тернопіль : Мандрівець. 2015. С. 151-163.

УДК: 37.01

Ходенко Є.,
магістрант факультету філології та історії

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Андрішина К. І.,

кандидат філологічних наук, асистент
кафедри іноземних мов
та методики викладання

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЇ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Політичні, економічні та соціальні зміни у другій половині ХХ століття в Європі посилили тенденцію до інтеграції, зокрема і в педагогічній освіті. Цілеспрямоване входження України у світову спільноту вимагає проведення всебічного аналізу провідних напрямів розвитку сучасної практики. Одним із важливих джерел для визначення шляхів модернізації професійно-педагогічної підготовки в Україні є європейський досвід. Для України значний інтерес викликає організація педагогічної освіти у Англії – державі з багатовіковими традиціями. Освіта в освіті Англії досить вдало поєднується її традиційність із гнучкістю та швидкістю адаптації до постійних змін, які відбуваються в галузі вищої педагогічної освіти.

Вона розробила свою стратегію модернізації освіти, а саме: створила умови для підняття престижу вчительської професії; удосконалила професійну підготовку майбутніх вчителів; розгорнула післядипломну педагогічну освіту працюючого вчителя впродовж його професійного життя. Перелічені напрями були розроблені з урахуванням сучасних тенденцій європейського освітнього простору (багаторівневість педагогічної освіти; диверсифікаційність в освіті Англії; посилення інноваційності) [3].

Аналіз досліджень вітчизняних вчених Н. Авшенюк, А. Сбруєвої, С. Сисоєвої, Н. Ничкало, О. Дубасенюк, О. Пехоти, О. Пометун, і зарубіжних вчених М. Деддза (M. Dadds), Л. Дарлінг-Хаммонда (L. Darling-Hammond), М. Кінга (M. King), А. Лібермана (A. Lieberman), Д. Когена (D. Cohen) із даного питання дав змогу визначити наступні особливості розвитку педагогічної освіти, які характерні лише Англії:

– перебудована структура професійної підготовки вчителів у країні. Складові нової системи: після 4-річної інститутської підготовки студенти здобувають ступень бакалавра освіти; після 1-

річної професійно-педагогічної підготовки на базі університетської освіти здобувачам надається сертифікат у галузі освіти.

– орієнтація педагогічної освіти Англії на підготовку вчителя широкого профілю.

– зближена теоретична та практична професійна підготовка вчителів. Професійно-педагогічна підготовка вчителя відбувається і у школі, яка є рівноправним партнером педагогічних інститутів та університетів у професійній підготовці майбутніх вчителів [5].

В умовах євроінтеграції основою провідних процесів модернізації педагогічної освіти Англії слугує стандарт освіти, який вказує на вимоги до професійних якостей майбутнього вчителя. Основна увага у цьому документі звертається на моральні якості майбутнього педагога, його етичні принципи викладання [1].

Дослідження з даного питання показало, що система вищої освіти Англії має багаторівневу і різноманітну за формами структуру. Це дозволяє студентам вибирати варіант навчання; диференційованість педагогічної вищої освіти дає можливість врахувати потрібність у вчительських кадрах. Розвиток демократичних тенденцій в умовах євроінтеграції активізує диверсифікаційні (різноманітні освітні напрями, які забезпечені різними варіантами освітніх програм із урахуванням індивідуальних особливостей майбутнього вчителя) процеси. В Англії вони проявляються в тому, що професію вчителя можна отримати різними шляхами: університетської освіти; дипломної вчительської програми (GTP); програми зареєстрованих учителів (RTP); програми підготовки вчителів із центром у школі (SCITT); програми «Teach first»). У процесі професійної підготовки вчителів у Англії застосовуються інноваційні методи і нові гнучкі технології, завдяки яким забезпечується різноплановість і диференціація в освіті [4].

Для педагогічної освіти вчителів у Англії характерна неперервність, яку запропонував В. Тейлор: початкова (довузівська); перехідна (неповна вища освіта); базова (вища освіта, здобувається першій науковий ступень й диплом вчителя); здобуття звання магістра педагогічних наук; здобуття доктора педагогічних наук. До особливостей професійної підготовки вчителів можна віднести : широка розповсюдженість навчання вчителів на робочому місці; розвивається дослідницький характер навчання, поєднуються індивідуальні і колективні форми навчання, ураховується досвід європейських країн, а також потреб як учителя, так і школи [2].

Отже, аналіз літературних джерел дозволив нам виокремити напрями удосконалення педагогічної освіти в Україні. До них можна віднести стандартизацію професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів за європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою на всіх рівнях вищої освіти; визнання суспільством та вітчизняним ринком праці освітньо-кваліфікаційного

рівня «бакалавр»; розробити нову систему для забезпечення якості професійно-педагогічної підготовки і забезпечити її моніторинг; модернізувати педагогічний контроль за якістю професійної підготовки; створити умови для зростання академічної мобільності студентів і викладачів; розробити програми безперервного навчання; організувати міжнародні наукові дослідження; децентралізувати управління системою педагогічної освіти.

Також з'ясовано, що при використанні досвіту Англії у системі професійної підготовки вчителів України треба враховувати самобутні національні, історичні, політичні, культурні, соціально-економічні, освітні традиції Великобританії та адаптувати досвід до освітніх традицій нашої держави за умови збереження національних здобутків фахової підготовки майбутніх вчителів.

Література:

1. Авшенюк, Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2005. – 235 с.
2. Леонтьєва О. Ю. Теорія та практика навчання студентів у педагогічних коледжах Англії (70 - 80 рр. ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук: спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Х., 1995. – 27 с.
3. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу : навчальний посібник. Рівне: Овід, 2012. – 352 с.
4. Teach First [Electronic resource] / Department for Education. Access mode: <http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/teacher-training-options/schoolbased-training/teach-first>. Title from the screen.
5. Толочик А. І. Сучасні тенденції підготовки вчителів у Великобританії // Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. № 1.33. 2018. С. 128-130.

УДК 378

Шिशко А. І.,
магістрантка І року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Пішун С. Г.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету

СОЦІАЛЬНО ГУМАНІТАРНІ НАУКИ: ВИДИ, МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Культура і суспільство – основний напрямок вивчення розділу життєствердного пізнання «соціально гуманітарні науки». Це і комплекс різнобічних емпіричних навчань, і неймовірно цікаві напрацювання теорій, і численні хронодисципліни.

Предмет дослідження і типологія соціальних наук. Предметом вивчення всіх без винятку суспільних наук є взаємозв'язок окремих індивідів у суспільстві, вплив цих взаємозв'язків на поведінку індивідів, груп індивідів і всього соціуму в цілому. Вивченню підлягають також результати громадських взаємозв'язків.

Типологія соціальних наук за час свого становлення зазнавала істотних змін, але в своїй основі залишилася незмінною: тут природні і культурні течії різко протиставлені, хоча і активно використовують пізнавальні методи один одного. Використання математики в доказових базах політології, історії та філософії, а також використання фізичних, біологічних і астрономічних методів для виявлення і уточнення історичних дат - чудовий тому приклад.

Сьогодні, типологія соціальних наук виглядає таким чином:

- суспільні науки (системні);
- гуманітарні науки (спілкування, творчість).

Інші розділи наук, так чи інакше мають відношення до людини і продуктам його життєдіяльності, називають:

- природними;
- точними;
- прикладними.

У список основних соціальних наук, системних знань входять:

- історія, культурологія;
- релігієзнавство та філософія;
- соціологія, менеджмент і економіка;
- філологія, лінгвістика, педагогіка;
- географія, антропологія, археологія;
- психологія, політологія;
- мистецтвознавство, архітектура.

Цю специфікацію також доповнюють і такі соціально гуманітарні науки, напрямки:

- Емпірика гри на всіляких музичних інструментах;
- Емпірика і теорія дизайну;
- теорія літератури і віршованого творчості;
- теорія мультиплікації, кіно, драматургії, сценографії.

«Перелік знань про людину надзвичайно широкий і застосування оних на практиці з кожним десятиліттям приносить

все більше позитивних економічних, інтелектуальних та художніх плодів».

Гуманітарні та соціально економічні науки: становлення.

Активне пізнання людини, всіх її життєвих принципів і продуктів праці отримало сильний поштовх в V-I ст. до н.е. Головними Античними теоретиками стали легендарні мислителі Стародавньої Греції Платон і Аристотель. Всі соціальні науки в даний період були розділами філософії, так як вона вивчала і окремо людину, і весь соціум. Тільки історичні хронодисципліни і правознавство виділялися в окремі категорії знань.

Середньовіччя віднесло всі існуючі гуманітарні та соціально-економічні науки до розділу «теологія» – знання всеосяжного і жодним чином нероздільного. Тут можна виділити таких мислителів: Паламу, Августина, Аквінського, Дамаскіна.

Активісти «Нового часу» посприяли повному відділенню культурології, соціології, економіки, політології та психології від філософо-теологічного напрямку. XVII століття нашої ери ознаменоване появою цілих університетських кафедр і факультетів за напрямом «соціально-гуманітарні науки», а також виданням нових вузькоспеціалізованих журналів, альманахів і газет.

Методи дослідження соціально-гуманітарних наук. Методи дослідження окремо взятих категорій з переліку соціально-гуманітарних наук між собою значно різняться. Політологія оперує категорією, поняттям «влада». Економіка – категорією «господарство». Соціологія – «системою суспільних відносин». Культурологія – «ціннісними аспектами художньої творчості». Історія – «подіями в минулому».

Кожна галузь соціально-гуманітарної сфери повернута в свою сторону активного пізнання людини. І на яку б галузь не було звернуто увагу – живий інтерес і корисні практичні знання в тісному контакті обов'язково забезпечені.

УДК 378

Іллюченко К.Р.,

студентка IV курсу факультету початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник: Мозуль І.В.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

**ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА
ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ**

В сучасному світі стоїть гостра необхідність екологічної освіти, оскільки сьогодні існує багато глобальних проблем світового масштабу, які несуть пряму загрозу життю на планеті і цивілізації загалом. Тому як ніколи актуальним є озброєння екологічними знаннями, формування екологічної поведінки, культури, свідомості.

Екологія – це наука про відносини і залежності живих організмів, які мають взаємини між собою і з навколишнім середовищем. Екологічне виховання – формування у дітей молодшого шкільного віку високої екологічної культури, здатності до природоохоронної діяльності, які пов'язані з пізнанням, освоєнням і перетворенням природного середовища. Мета екологічного виховання полягає у навчанні кожної дитини розвивати свої знання про закони природи, розуміти взаємозв'язки організмів з навколишнім середовищем і формувати вміння управляти фізичним і психічним станом. Таким чином, поступово постають завдання поглиблювати і розширювати екологічні знання; прищеплювати початкові екологічні уміння і вдосконалювати навички; у ході екологічної діяльності розвивати пізнавальну, творчу і суспільну активність; виховувати відчуття дбайливого і бережливого відношення до природи, любов і бажання примножувати.

Останнім часом дуже посилилась увага вчених до дослідження проблем екологічного виховання. Означеному питанню присвячені дослідження таких вчених: Н.М. Верзілін, І.Д. Зверев, Л.П. Печко, В.А. Сухомлинський, які у своїх працях розглядають різні аспекти екологічного виховання і освіти.

Сьогодні ідеї сучасної екології активно впроваджуються в практику навчання і виховання молодших школярів. Стає зрозуміло, що в процес екологічної освіти мають бути включені та задіяні й інші предмети, а не лише природознавство, тобто всі навчальні предмети розкривають свій аспект взаємин людини та оточуючого середовища. Сучасні тенденції розвитку екологічної освіти показують, що оптимальні можливості для становлення екологічної культури і розвитку екологічної свідомості молодших школярів представляє така багатопредметна модель.

Екологічна освіта є обов'язковою складовою частиною загальноосвітньої підготовки учнів. Екологічна компетентність є однією з ключових, які мають формуватися в освітньому процесі початкової ланки освіти, тобто в Новій українській школі. Один з головних принципів екологічної освіти є принцип безперервності. Виявлено наступні об'єктивні тенденції розвитку екологічного виховання молодших школярів:

- цілеспрямоване координування діяльності шкіл у процесі раціонального використання і вивчення навколишнього середовища;

- поєднання дослідницької, екскурсійної, природоохоронної діяльності в природному середовищі з класно-урочною, позаурочною і позакласною в освітньому процесі школи.

Зараз використовуються сучасні форми екологічної освіти і виховання: кінолекторії з охорони природи, екологічні, рольові і ситуативні ігри, загальношкільні ради з охорони природи, екологічні стежини і різні екологічні практикуми. Важливу роль відіграє розповсюдження масової інформації екологічного спрямування (друк, радіо, телебачення).

Існує багато різних форм екологічного виховання. *Масові* - це робота учнів по впорядкуванню і озелененню приміщень і території школи; заходи і свята; конференції; ігри, робота на пришкольній ділянці і в куточку живої природи. Успішність залежить від широкої участі школярів, дисципліни, порядку і накопичення матеріалу та досвіду природоохоронної діяльності. До *групових* відносять гурткові, клубні і секційні заняття, наприклад, «Юні друзів природи» «Юний натураліст», «Природолюб», «Еколог-початківець»; кінолекторії та екскурсії; туристичні походи. Ефективність залежить від стабільності, досягнення колективних успіхів, спільне визнання заслуг. *Індивідуальні* включають в себе бесіди, лекції, спостереження за тваринами і рослинами; виготовлення виробів і еко-поробок з природних матеріалів або вторинної сировини, фотографування, малювання, ліплення. Про ефективність буде свідчити підвищення інтересу до об'єкта вивчення або бажання до опанування навчальним предметом, зацікавленість охороною природи і цілеспрямоване використання знань і умінь природоохоронної діяльності на практиці і в повсякденному житті.

Аби екологічне виховання було успішним, важливим є взаємозв'язок школи, сім'ї, громадськості, направлені на досягнення цілей. Для успішної його реалізації на практиці потрібно виконувати деякі умови:

- планування спільної роботи (послідовність, ритмічність, стійкість діяльності усіх ланок школи і між собою);
- організація діяльності всіх компонентів системи управління екологічним вихованням підрастаючого покоління;
- постійна і систематична, підготовлена достовірна інформація та обмін нею;
- виявлення недоліків і помилок, оцінювання, контроль та корекція спланованої програми;
- спостереження за ефективністю кожної ланки, загальні підсумки, аналіз одержаних результатів, колективне обговорення.

Педагог в процесі організації екологічно спрямованої діяльності дітей молодшого шкільного віку має дотримуватися таких основних етапів взаємодії з природою в освітньому процесі:

- *підготовчий етап.* Вивчення відносин між школярем в природою, ставлення учнів до явищ природи, розробка індивідуальних і групових способів ознайомлення дітей з природними пам'ятками. Встановлюється передумови для самовизначення школярів, їх здатності співвідносити особисті дії відносно природи з її впливом на розвиток емоційної, вольової, інтелектуальної, фізичної активності особистості;

- *початковий етап.* Систематичне залучення учнів в наочно-трансформаційну діяльність у природі, що потребує ґрунтовної системної організації. Основна мета – привчити учнів до розумного природокористування шляхом опанування досвідом вибудовувати відносини з природним середовищем.

- *другий етап.* Акцентується увага на зв'язку діяльності школярів у природі з щоденним навчанням. Розвиток мовлення школярів, робота з творами літератури, образотворчого мистецтва, музики, інсценування, театралізація і драматизація дозволять глибше зрозуміти духовну цінність і красу природи, сформувати естетичні смаки та відчуття, бачення і розуміння прекрасного.

Однією з вимог реформування сучасної школи, яка набула законодавчого характеру, є посилення екологічного виховання молодших школярів. Означена вимога заснована на таких принципах:

1. Загальний зв'язок з живою природою і в природі в цілому – все живе тісно зв'язане в єдине ціле, порушення цих взаємозв'язків може мати непередбачені і складні наслідки.

2. Принцип потенційної корисності і важливості – якщо допустити зникнення будь-якого об'єкта, предмета, процесу чи явища природи, це призведе до незворотних наслідків у майбутньому природи нашої планети, які вже не будуть піддаватися корекції.

3. Принцип багатства, різноплановості і різноманітності – природа багатокомпонентна і дуже різноманітна, тільки так різні природні співтовариства зможуть стабільно існувати і функціонувати, а їхні взаємовідносини будуть стійкими і довготривалими.

Отже, для того, щоб екологічне виховання школярів було успішним, ефективним і результативним, педагог має відмовитися від ряду традиційних установок. Вчителю початкової школи особливо важливо постійно і цілеспрямовано шукати сучасні проблемні, технологічні та інтерактивні прийоми навчання і виховання, систематично збагачувати, поповнювати свої знання про природу. Школа має бути активним ініціатором взаємозв'язків зі спеціалізованими установами для розширення сфери природоохоронної діяльності і розширення можливостей формування в підопічних відповідального ставлення до природи.

Література:

1. Екологічне виховання в початкових класах. Екологія життя: веб-сайт [Електронний ресурс]. URL: http://navigator.rv.ua/wp-content/uploads/2018/10/eklogichne_vyhovannya.pdf (дата звернення: 05.11.20).
2. Нарочна Л. К. Методика викладання природознавства: навч. посіб. Вид. 2-ге, переробл. і допов. Київ, 1990. 301 с.
3. Плахотип О. Як ми хочемо прогресу: екологічна освіта школярів. *Світло*. 2000. № 3. С.37-39.
4. Рева Ю. Розвиток особистості дитини через екологічний фактор. *Рідна школа*. 1999. № 2. С.44-46.
5. Сімон О. П., Пасяда М. І., Корф І. В. Ми всі природи рідної частинки: метод. посіб. Полтава, 2009. 42 с.

СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГІЯ ТА СОЦІАЛЬНА РОБОТА

УДК 159

Коротка Т. О.,
студентка 6М2-П групи
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Ільїна Н. М.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ОСНОВНІ ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ

Проблема творчості й творчих здібностей є однією з найбільш складних й актуальних у психологічній науці. Побудова ґрунтовних емпіричних досліджень цього феномену має базуватися на ретельному теоретичному аналізі.

За визначенням американського психолога Е. Фромма, творчі здібності – «це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду» [4, с. 51]. Творчість як психічне і духовне явище виникає у процесі становлення особистості як індивідуальності. Кожна потенційно обдарована людина прагне чогось нового. П. Тейяр де Шарден вважає, що

людиною рухає щось невичерпне, непереборне прагнення до нового [3]. Творчість – це завжди антипод шаблонної, стереотипної діяльності, що не повторює вже раніше здобутого, відомого. Тобто, творець – людина, котра своїми діями досягає нового і цінного, причому цінність досягнутого визначається саме новизною [1].

Можна виокремити низку факторів фактори, що зумовлюють природу та виникнення творчих здібностей [2]:

- 1) природні задатки й індивідуальні особливості;
- 2) вплив соціального середовища на розвиток і прояв здібностей;
- 3) залежність розвитку творчості від характеру;
- 4) структура діяльності.

Творчість – це природна функція мозку, що проявляється і реалізується у діяльності відповідно до наявності спеціальних здібностей. Орієнтація навчально-виховного процесу на розвиток творчих здібностей відповідає як інтересам особистості, так й інтересам суспільства. Дієвість взаємозв'язку навчання і розвитку творчих здібностей зумовлена його діалектичним характером: навчання веде за собою розвиток, а продуктивний загальний розвиток сприяє успішному навчанню та розвитку творчих здібностей.

Отже, творчість – це специфічна форма діяльності людини, духовне діяння, що не лише досягає навколишній світ та його організовує, пізнає, змінює, творить, але також визначає її власну здатність до можливих соціальних і предметних взаємодій, вказує на самостійність та індивідуальну силу особистості протистояти проблемному доквіллю. Крім того людина відкриває й утілює в життя можливості виходу за межі, долає особистісні рамки відкритості світові.

Важливим є висновок про те, що співвідношення спрямованості особистості й рівня творчих здібностей суттєво впливають на стиль поведінки та формування особистості. При цьому, основні психолого-педагогічні засади, що забезпечують оптимальні психологічні умови для формування творчих здібностей полягають у доборі доцільних методів і методик, прийомів, організаційних форм навчання.

Література:

1. Матейко А. Условія творческого труда. М.: Мир, 1970. 300 с.
2. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. для ун-тів: 2-е вид., доп. К.: Либідь, 2001. 288 с.
3. Тейяр де Шарден П. Феномен человека [Электронный ресурс] М.: «Прогресс», 1965. – Режим доступу: <http://www.psylib.org.ua/books/shard01>.
4. Фромм Э. Бегство от свободы [Текст]. М.: АСТ, 2017. 288 с.

студентка 60 М2-П групи
факультету початкової освіти
ГНПУ ім. О. Довженка

Науковий керівник:

Гльба Н. М.,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНФЛІКТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Феномен конфлікту у різних формах супроводжує нас кожного дня. Це дуже актуальна і багатогранна проблема, що знаходиться у полі зору багатьох науковців. Дуже вагомий внесок у дослідженні явища належить психологічній науці. Явище конфлікту розуміють як зіткнення протилежно направлених, несумісних одна з одною тенденцій в свідомості окремо взятого індивіда, міжособистісних стосунках, пов'язаних з гострими негативними емоційними переживаннями [1], [2].

Оцінюючи причини підвищеної конфліктності молодих людей, слід визнати, що в значній мірі вона залежить від сфери їх самосвідомості. Значна кількість особистісних новоутворень в цьому віці залежить від розвитку Я-концепції юнаків і дівчат, сформованих вмінь самоконтролю та саморегуляції. Внутрішні позиції та критерії, які створює молода людина у своїй свідомості дуже часто входять в суперечності з таким же ідеалізованим, максималістським світом інших студентів. У цьому контексті, велике значення належить гендерним характеристикам особистості.

Емпіричне дослідження особливостей статевих відмінностей проявів агресивності студентів проводилося у формі емпіричного зрізу – порівнювалися тенденції дослідницьких вибірок хлопців і дівчат. Було визначено дві вибірки – по 30 осіб у кожній. До першої дослідницької групи входили студенти чоловічої статі віком 19 – 20 років, що відповідає третьому курсу студентського періоду, а до другої дівчата аналогічного вікового проміжку. У дослідженні взяли участь студенти ГНПУ ім. О. Довженка. Було використано такі методики: опитувальник стану агресивності Басса-Даркі,

«Дослідження міжособистісних стосунків» за К. Томасом, експрес-тест «Наскільки Ви конфліктні?», тест «Самооцінка конфліктності».

Першими було проаналізовано результати методики К. Томаса спрямованої на з'ясування стратегій поведінки у конфліктній ситуації. Зазначимо, що при обробці даних виокремлювалася одна тенденція, що набрала найбільше балів. Серед юнаків, стратегія суперництва переважає у 11 осіб (36,67 %), співпраця у 6-ти (20 %), компроміс у 10-ти (33,33 %), уникнення у 2-х (6,67 %), поступливість у одного респондента (3,33%). У дівчат основні варіанти конфліктної поведінки розподілилися таким чином: суперництво – 4 особи (13,33 %), співпраця – 11 осіб (36,67 %), компроміс – 7 осіб (23,33 %), уникнення – 5 осіб (16,67 %), пристосування – 3 особи (10 %).

Отримані результати вказують, що найбільш вираженими поведінковими тенденціями у конфліктній ситуації є суперництво і компроміс у хлопців і прагнення до співпраці і компроміс у дівчат. Отже, студенти чоловічої статі прагнуть довести власну перевагу, що поєднується з бажанням прийти до порозуміння. Дівчата теж прагнуть до компромісу, але шляхом спільного вирішення наявних проблем. Проте для п'ятої частини опитаних хлопців також характерне прагнення до співпраці у суперечках.

Стратегії уникнення і пристосування мають найнижчу популярність у як у хлопців, так і дівчат, що пов'язано з більш розвинутою вольовою сферою та вираженим максималізмом поведінки. Скоріш за все, також можуть спрацьовувати стереотипні уявлення щодо того, яким повинен бути чоловік чи жінка.

Наступним етапом дослідження було збирання емпіричного матеріалу щодо рівня конфліктності студентів. Отже, результати експрес-тесту на визначення рівня конфліктності розподілилися таким чином: 1) у юнаків: високий рівень – 5 осіб (16,67 %), помірний – 15 осіб (50 %), низький – 10 осіб (33,33%); 2) у дівчат: високий рівень – 2 осіб (6,67 %), помірний – 16 осіб (53,33 %), низький – 12 осіб (40 %).

Бачимо, що значних гендерних відмінностей за рівнем конфліктності не помічено – домінує помірний рівень, проте у хлопців спостерігається незначне переважання високих показників. Людина з помірною конфліктністю спеціально не шукає приводів для суперечки, але завжди йде на захист власної позиції.

Отримані результати уточнювалися за допомогою тесту «Самооцінка конфліктності» (табл. 2.13., рис. 2.5., 2.6.). Маємо наступний розподіл:

1) у юнаків: високий рівень – 3 особи (10 %), виражений – 15 осіб (50 %), слабо виражений – 6 осіб (20 %), не виражений – 4 особи (13, 33 %), стратегія ухилення – 2 особи (6, 67 %);

2) у дівчат: високий рівень – 2 особи (6, 67 %), виражений – 10 осіб (33, 33 %), слабо виражений – 8 осіб (26, 67 %), не виражений – 5 осіб (16, 67 %), стратегія ухилення – 5 осіб (16, 67 %).

Результати дослідження конфліктності співвідносяться з проявами агресивності студентів та виявленими тенденціями реагування у конфліктних ситуаціях. Переважання агресивності у студентів чоловічої статі можна пояснити як фізіологічними характеристиками, так і домінуючими соціальними стереотипам.

Література

1. Гірник А. М. Основи конфліктології: навч. Посібник. К.: Києво-Могилянська академія, 2010. 222 с.
2. Гришина Н. В. Психологія конфлікту. СПб.: Питер, 2005. 464 с.

УДК 159

Сорока Л. М.,

студентка 60 М2-П групи
факультету початкової освіти
ГНПУ ім. О. Довженка

Науковий керівник:

Зінченко О. В.,

кандидат психологічних наук,
старший викладач
кафедри психології та соціальної роботи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ ПОКАЗНИКІВ ОСІБ З ДОСВІДОМ ТЕРАПЕВТИЧНИХ ХВОРОБ

З огляду на складність і багатогранність явища соціальної реабілітації варто запропонувати його визначення з точки зору різних наукових напрямів [2]: 1) з позиції правової науки – відновлення соціального та юридичного статусу особистості; 2) з позиції медичної науки – відновлення порушених функцій організму та працездатності; 3) з позиції психологічної науки – відновлення потенціалу природного розвитку й пластичності психічної сфери; 4) з позиції педагогічної науки – відновлення оптимального духовно-морального розвитку, гармонійності й цілісності особистості; 5) з позиції соціології та економіки – відновлення втрачених соціальних функцій та зв'язків людини з соціальним середовищем існування.

У цьому контексті, Т. Є. Мосійчук вважає, що феномен соціальної реабілітації необхідно пояснювати з двох позицій [1]: 1) як комплекс медичних, юридичних, адміністративних, соціально-психологічних заходів, що сприяють адаптації людини в соціумі, її самоідентифікації; 2) як процес відновлення функціональних зв'язків індивіда з соціальними групами й суспільними інститутами, що ставить на меті відновлення чи засвоєння особистого, соціального статусів та соціальних функцій необхідних для формування нового способу життя.

Розроблення програм соціальної реабілітації, що враховували б психосоціальні прояви відповідної хвороби є актуальним теоретичним і практичним завданням психології. Тому, метою нашої публікації є аналіз емоційних показників осіб з досвідом терапевтичної хвороби.

Емпіричне дослідження будувалося за стратегією поперечного зрізу. Згідно завдань дослідження було визначено дві вибірки у складі 25 осіб кожна. До першої дослідницької групи було включено осіб, які переохворіли терапевтичним захворюванням (протягом місяця) або знаходяться на останній стадії лікування цієї недуги. Другу групу сформовано з оптантів, які не мають досвіду таких хвороб. Формування вибірки здорових осіб відбувалося на основі медичного персоналу лікарні. Віковий склад вибірок – 20 – 35 років. Гендерний розподіл - 14 чоловіків і 11 жінок у першій дослідницькій групі; 13 чоловіків і 12 жінок у другій.

Першими аналізувалися результати реактивної тривожності, отримані за методикою Ч. Спілбергера. У процесі дослідження виявлено 20 % з високими значеннями цієї характеристики серед осіб з досвідом терапевтичних хвороб. У групі здорових людей виявлено лише одного оптанта з аналогічними показниками. Середній рівень реактивної тривожності властивий 56 % першої групи і 68 % другої. Низькі показники досліджуваної характеристики зафіксовано, відповідно, у 24 % і 32 % опитаних. Зазначимо, що отримані результати вказують на домінування переживання ситуативної тривожності у осіб з досвідом терапевтичної хвороби.

Результати дослідження особистісної тривожності (як індивідуальної риси) дозволяють зробити висновок, що високий рівень цієї характеристики зафіксовано лише в одного члена першої вибірки. Середній рівень діагностовано у 64 % оптантів першої вибірки та 56 % – другої. Низькі показники виявлено у 32 % осіб з досвідом терапевтичної хвороби й 44 % респондентів контрольної групи. Тобто, спостерігається домінування досліджуваної

особистісної якості у вибірці осіб з досвідом недуги. Також варто звернути увагу, що прояви ситуативної тривожності не обов'язково обумовлені особистісною структурою.

Дослідження особливостей переживання самотності як важливого показника соціальної адаптованості дозволило встановити низку тенденцій. Виявлено 16 % осіб з високими показниками цієї емоційної характеристики у першій вибірці та одного оптанта у паралельній групі. В осіб, які перехворіли на терапевтичну хворобу середній рівень діагностовано у 56 % опитаних, а низький – у 28 %. У вибірці здорових респондентів середні показники переживання самотності теж зафіксовано у 56 %, а низькі – у 40 % досліджуваних. Встановлені тенденції вказують на домінування суб'єктивного відчуття самотності у людей, які мають досвід терапевтичної недуги.

Результати методики Дженкінсона відображають рівень стресостійкості досліджуваних вибірок, що особливо важливо у контексті розроблення майбутньої програми соціальної реабілітації. У опитаних, які мають досвід терапевтичної хвороби, високий рівень досліджуваної емоційної характеристики зафіксовано в 4 % (одна особа), нейтральний – у 28 %, середній – у 36 %, нижче середнього і низький – у 16 %. У вибірці здорових осіб високий рівень стресостійкості діагностовано у 16 % опитаних, нейтральний рівень спостерігається у 24 % респондентів, середній – у 52 %, нижче середнього і низький у 4 %. Отримані результати свідчать про тенденцію зрушення показників стресостійкості до центральних значень.

На основі проведеного емпіричного дослідження можна зробити низку узагальнень. Особи, які мають досвід терапевтичної хвороби, вищими показниками реактивної тривожності (показники особистісної тривожності відрізняються не суттєво). Переживання самотності та знижена стресостійкість більш властиві особам з досвідом терапевтичним хвороб.

Література

1. Мосійчук Т. Є. Соціальна реабілітація як механізм відновлення соціальних зв'язків у соціумі // Вісник ОНУ. Т. 8. Вип. 9. 2003. С. 266 – 271.
2. Холостова Е. И., Дементьева Н. Ф. Социальная реабилитация: Учебное пособие. 4-е изд. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. 340 с.

Нагорна Д. В.,
студентка 6 М2-П групи
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Зінченко О. В.,
кандидат психологічних наук,
старший викладач
кафедри психології та соціальної роботи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

АГРЕСІЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ

На підставі аналізу визначень щодо підліткового віку, трактування понять «агресія», «агресивність», «агресивна поведінка», наукових теорій щодо означених явищ можна зробити висновок, що агресивна поведінка підлітків – це сукупність сталих, регулярно повторюваних дій у вербальній або фізичній формі, що виникають внаслідок незадоволених потреб і можуть спричиняти небезпеку для них самих чи інших осіб [1; 2]. Проаналізувавши теоретичні аспекти та статистичні дані, можемо зробити висновок, що агресивна поведінка підлітків є актуальною психолого-педагогічною проблемою. Зокрема, у зв'язку з тим, що:

1) для сучасної науки характерні розбіжності у визначенні сутності агресивної поведінки, відповідно, і розбіжності у підходах до виявлення, запобігання, нівелювання та подолання проявів такої поведінки у підлітків;

2) статистичні дані свідчать про достатньо високий відсоток поширеності агресивної поведінки серед підлітків;

3) підлітковий вік, з огляду на його психофізіологічні особливості, є ризикованим щодо формування агресивної поведінки через перебудову гормонального фону, формування підліткових комплекс-реакцій, а також відсутність стабільного емоційного самоконтролю.

Процес роботи з агресивною поведінкою підлітків передбачає реалізацію низки заходів. Зокрема, до завдань діагностичних процедур відносять: ранню психолого-педагогічну діагностику особистісних й поведінкових рис підлітків; визначення порушень соціальних контактів; вивчення індивідуально-особистісних причин розвитку агресивної поведінки.

Педагогічні заходи спрямовані заходи роботи з агресивною поведінкою підлітків передбачають таку спрямованість: організацію відповідного виховного, профілактичного простору; створення умов засвоєння необхідних соціальних компетентностей; закріплення засвоєних компетентностей у ситуаціях соціальної взаємодії.

Основними цілями психологічних заходів є забезпечення умов ефективної емоційної саморегуляції підлітків; створення позитивного соціально-психологічного клімату; встановлення ефективної життєвої компетентності [3].

Базовими завданнями соціальних заходів щодо корекції й профілактики агресивної поведінки є інтеграція агресивних підлітків до групової чи індивідуальної роботи; дотримання базових правил соціальної поведінки; залучення референтних для підлітків осіб до формування конструктивної поведінки; визначення соціальних контактів підлітка, щоб мінімізувати негативні впливи первинних соціальних груп.

Основні завдання корекційних заходів: нівелювання причин розвитку агресивної поведінки підлітків; розвиток характерологічних рис особистості підлітків, що допомогли б контролювати агресивні реакції; формування установок, переконань, навичок та звичок, що мають стримати прояви агресії [4].

Основні завдання профілактики агресивної поведінки підлітків: зниження показників особистісної тривожності; розвиток позитивної самооцінки підлітків; навчання соціально прийнятним способам вираження гніву; засвоєння прийомів саморегуляції, що допомагають оволодіти деструктивними емоціями; розвиток співчуття й співпереживання підлітків; навчання конструктивних поведінкових реакцій у кризових життєвих ситуаціях.

Література:

1. Березка С. В. Причины та види агресивної поведінки особистості // Молодий вчений. 2017. № 9. С. 85-89.
2. Гриднева Т. В. Агрессия у подростков // Вести психосоц. и коррек.-реаб. работы. 2011. № 4. С. 80–87.
3. Петрусь Н.Я. Агрессивный ребенок: особенности педагогического взаимодействия // Начальная школа, 2016. №1. С. 32-39.

4. Плескановська А. Попередження та корекція агресивності // Відкритий урок. 2011. № 4. С. 26–32

УДК 159

Чемодурова О. В.,
студентка 6 М2-П групи
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Зінченко О. В.,
кандидат психологічних наук,
старший викладач
кафедри психології та соціальної роботи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ

Проблема інтелекту є однією з ключових у психологічній науці. Існує низка визначень інтелекту: 1) універсальний спосіб адаптації індивіда до оточуючого середовища; 2) комплекс когнітивних операцій; 3) сукупність тестових показників розумових здібностей; 3) прояв мислення; 4) загальна здатність до пізнання та вирішення проблем; 5) здатність до раціонального розв'язання задач без інтуїтивного пошуку [4].

Основними типами інтелекту людини є індивідуальний, колективний, інтегральний, емоційний, фізичний, творчий, практичний, соціальний. При цьому, базовими характеристиками розумової структури є евристичність, креативність, інтелектуальна мобільність, предикторність, рефлексивність, розумність, відкритість, допитливість, самокритичність, оптимізм, якість мовлення, простота рішень, селективність, постійність [4].

Проблема інтелектуальної діагностики тісно пов'язана з питанням тестів пізнавальної сфери. Упродовж тривалого часу тестування вважалося провідним засобом вивчення розумових можливостей людини. Власне, саме у рамках тестологічної концепції,

поняття інтелекту оформилося як наукова категорія [2; 4]. Правильне використання тестів передбачає наявність у дослідника, так званої, тестової компетентності дослідника, що включає: всебічність оцінки, правильне використання тесту, психометричні знання, дотримання принципу цілісності результатів тесту, точність оцінювання, доцільне використання нормативних обмежень у тестових висновках, забезпечення зворотного зв'язку з клієнтами на етапі інтерпретації даних, відповідність етичним нормам психологічної діяльності.

Студентський вік найчастіше ототожнюють з проміжком 17–25 років. Студентство – це самостійна соціальна група, що є невід'ємною частиною молоді і займається накопиченням, засвоєнням наукових знань та оволодінням професійними навичками і характеризується великим ресурсом адаптації до динамічно мінливих соціальних умов [1].

Студентський вік характеризується піковими показниками інтелектуальної сфери. Центральними видами мислення є словесно-логічне й практичне. Показники пам'яті є стабільно високими, хоча низка дослідників відзначають деяке зниження даного показника [3]. Різні види уяви (технічна, наукова, художня) розвиваються у тісному зв'язку з професійним навчанням. Стійкість і концентрація уваги у студентському періоді суттєво не змінюються. Водночас, обсяг, переключення і вибірковість є доволі динамічними структурами. Також досягають оптимального розвитку сенсорно-перцептивні показники. Основними критеріями когнітивної зрілості в період ранньої дорослості й пізньої юності вчені розглядають є діалектичність мислення; гнучкість мислення; зобов'язання і відповідальність [3].

Отже, період ранньої дорослості, старшої юності характеризується високим рівнем розвитку пізнавальних процесів, при цьому найбільші коливання відзначаються відносно розвитку мислення, а також невербального інтелекту і пам'яті. Найбільш стабільні показники властиві структурам вербального інтелекту й уваги. Однак рівень вербального інтелекту вище показників невербального і загального інтелекту.

Проте, дані отримані у процесі теоретичного аналізу потребують уточнення, оскільки сучасна соціальна ситуація розвитку буде визначати нові тенденції розвитку інтелектуальної сфери.

Література:

1. Данилова, М.А. Интернет в повседневной жизни студенческой молодежи // Национальная безопасность. Россия в сценариях столкновения цивилизаций:

об. науч. ст. Всероссийской науч.-практ. конф. «Инновационное общество: национальная безопасность России в сценариях столкновения цивилизаций». Саратов: Издат. центр «Наука», 2008. С. 176 – 183.

2. Зак А. З. Развитие и диагностика мышления подростков и старшеклассников. Москва; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. 350 с.

3. Петренко М.М., Корнеева Т.С. Розвиток інтелектуального потенціалу студентів: Навчальний посібник. Кропивницький: ВидавництвоТОВ «КОД», 2018. 272 с.

4. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2002. 272 с.

УДК.159

Пирлик Я.В.,

студент 6 М2-П групи

факультету початкової освіти

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Зінченко О. В.,

кандидат психологічних наук,

старший викладач

кафедри психології та соціальної роботи

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ СТРЕСОВИХ ФАКТОРІВ У РОБОТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ САДКІВ

Ми погоджуємося з С. А. Титаренко, що проблема стресостійкості вихователів дитячих садків в умовах сучасного освітнього процесу є актуальною та недостатньо вивченою. Сьогодні існує цілий пласт дослідницької інформації присвяченої висвітленню сутнісних аспектів стресу, причин його виникнення, професійного вигорання та професійної дезадаптації. Але на практиці ці дані не є достатньою мірою структурованими та зведеними у єдину, зручну для користування, практичними психологами дитячих садків, систему. Тому постає потреба у створенні універсальної пояснювальної моделі, користуючись якою, практичні психологи могли б краще

орієнтуватися у емоційних проблемах педагогічного колективу дитячих садків, і дошукувати ефективні методи їх вирішення.

Проблему чинників виникнення професійного стресу, професійної дезадаптації, синдрому емоційного згорання, боротьби зі стресом, шляхів усунення синдрому емоційного згорання вивчали такі: В. Бобрицька, Г. Зайцев, Г. Зайчикова, Л. Карамушка, С. Максименко, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Рутман, Л. Смик, Н. Самоукіна, В. Шепель, Ю. Щербатих. Професійний стрес в діяльності вихователів дитячих садків розглядався такими дослідниками як Л. Мітіна, М. Дьяченко, В. Бодров, Ю. Щербатих.

Синтезувавши різні визначення поняття професійного стресу, можна визначити його як психічну і фізичну багатоструктурну реакцію організму на стресогенні ситуації в трудовій діяльності людини. Це визначення є водночас повним і лаконічним, а також таким, що орієнтує на вивчення стресогенних ситуацій як причини появи стресу.

Проаналізувавши наукові дані щодо природи стресових факторів, ми дійшли думки, що їх варто розділити на дві групи: потенційно змінювані і абсолютно незмінювані. Потенційно змінювані чинники стресу – це ті, що об'єктивно можуть бути скориговані чи усунуті самим вихователем або психологом закладу. Тобто, ми маємо змогу вплинути на їх власною волею – докладанням певних зусиль. Наявність абсолютно незмінюваних факторів майже не залежить від волі вихователя або психолога. Робота з цією групою стресорів має бути скерована на прийняття їх невідворотності, адаптацію своєї життєдіяльності для зменшення сили їх впливу і зміну особистісного ставлення до них. При цьому варто розуміти, що деякі потенційно змінні фактори можуть ґрунтуватися на дії абсолютно незмінних, або ж перші можуть лише видаватися за другі і навпаки, що можливо з'ясувати лише в процесі індивідуального консультування.

Отже, до потенційно змінюваних факторів стресу у роботі вихователя, ми можемо віднести низку стресорів: непорозуміння з дітьми; конфлікти з батьками, колегами по роботі; несправедливе ставлення з боку керівництва та домашні негаразди; відсутність уміння протидіяти стресам; відсутність навичок керувати власними емоціями; часте перевищення своїх психічних можливостей; відсутність уміння створити установку на позитивні емоції; висока психоемоційна напруга; складність педагогічних ситуацій [1, с. 177].

До абсолютно незмінюваних факторів ми можемо віднести сукупність безпосередніх чинників, які описує С. А. Тітаренко: соціальна незахищеність і низький статус професії у сприйнятті мас; підвищена тривалість робочого дня; професійна відповідальність за результати навчально-виховного впливу; соціальна оцінка; необхідність здійснення частих та інтенсивних контактів; взаємодія з різними соціальними групами; високий динамізм; особиста відповідальність за життя та здоров'я вихованців тощо [1, с. 178].

До абсолютно незмінюваних стресорів також належать основні причини розвитку стресу за Ю. Щербатих: 1) низька заробітна платня; 2) низька стабільність соціального та матеріального становища; 3) низька гарантованість робочого місця, що породжує високу конкуренцію за робоче місце; зміни в запитах ринку праці [2, с. 67].

На нашу думку така модель поділу стресових факторів у роботі вихователів буде сприяти підвищенню якості консультативної та профілактичної роботи практичних психологів з педагогічним складом дитячих садків. Однак представлена модель не є закінченою та єдино правильною. Крім того, у її бінарній структурі ми вбачаємо потенціал для уточнюючої роботи із стресовими факторами, шляхом розташування їх в системі координат від абсолютно незмінюваних і до тих, що змінюються найлегшим чином.

Література:

1. Тітаренко С. А.. Збереження психічного здоров'я вихователя дошкільного навчального закладу як умова ефективності професійної діяльності. Педагогічні науки. Випуск 30. 2016. С. 175-181.
2. Щербатих Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. С. 256.

УДК. 159

Курытникова Ю. О.,
студентка 6М2-Ср групи
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Зінченко О. В.,
кандидат психологічних наук,

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ПАРМЕТРІВ ІНТЕРНЕТ-АКТИВНОСТІ З ПОКАЗНИКАМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема оптимальної соціалізації дітей в інформаційному просторі є особливо актуальною у контексті впровадження ідей нової української школи, де інформаційна компетентність вважається однією з ключових. Психологічні особливості молодшого шкільного віку є предметом інтенсивного наукового пошуку, проте, аспекти соціалізації молодших школярів, особливо в інформаційному середовищі, вивчені недостатньо. Вивчення цієї проблеми має суттєве практичне значення, оскільки отримані результати можуть бути фундаментом для розроблення програм формування соціальної компетентності із залученням можливостей інформаційних технологій [1,2].

У процесі дослідження, ми діагностували рівень розвитку таких параметрів як: комунікативні та організаторські схильності, моніторинг соціалізації особистості (соціальну адаптивність, автономність, соціальну активність, моральність), визначали основні мотиви користування інтернетом та схильність респондентів до інтернет-залежності.

Для виявлення зв'язку проявів комунікативних, організаторських схильностей, компонентів соціалізації з показниками інтернет-залежності та основними мотивами користування Інтернетом було обчислено лінійну кореляцію Пірсона. При цьому для кореляційного аналізу було обрано провідні спонуки мережевої активності. Обробка даних здійснювалася в програмі SPSS.16.

Встановлено, що існує значуща обернена кореляція комунікативних схильностей, соціальної адаптованості, соціальної активності з показниками інтернет-залежності (на рівні 0,05). Тобто можемо припустити, що схильність до мережевої адикції негативно впливає на соціальні навички молодших школярів. Провідний інтернет-мотив «цікаве проведення часу» має лише один значущий

показник кореляції з соціальною активністю ($r = -0,29$). Така ситуація вказує на те, що тривале користування мережею може негативно позначатися на показниках діяльності молодших школярів.

Такі мотиви користування Інтернетом як «пошук комп'ютерних програм», «перегляд фільмів, прослуховування музики» не мають значущих коефіцієнтів в кореляції з досліджуваними критеріями соціалізації (табл 1).

Таблиця 1

Кореляційна матриця показників соціалізації та інтернет-активності молодших школярів

	Комунікативні схильності	Організаторські схильності	Соціальна адаптованість	Автономність	Соціальна активність	Моральність
Інтернет-залежність	-0,29*	-0,01	-0,31*	0,21	-0,32*	0,18
«Цікаве проводження часу»	0,02	0,18	0,19	0,14	-0,29*	0,21
«Прослуховування музики»	-0,21	0,17	0,11	0,19	0,22	0,09
«Пошук необхідних комп'ютерних програм»	0,01	0,02	0,01	0,03	0,09	0,11
«Отримання нової інформації»	0,14	0,18	0,28*	0,23	0,31*	0,33*
«Спілкування з хлопцями/дівчатами »	0,38*	0,01	0,29*	0,22	0,37**	0,2
Онлайн ігри	0,28*	0,04	0,05	0,17	0,28*	0,01

Бачимо також, що отримання інформації через Інтернет має значущу позитивну кореляцію з соціальною адаптованістю, активністю та показниками моральності ($p=0,05$). Тобто отримання мережевих відомостей може позитивно впливати на процес соціалізації молодших школярів (стимулювання адаптації, більш глибоке пізнання світу, орієнтування в категоріях «добре» і «погано»). Проте, на нашу думку, для позитивного результату цього процесу дуже важливою є роль педагога.

Мотив «спілкування з хлопцями та дівчатами» має пряму, значущу кореляцію ($p=0,01$) з показниками комунікативних

схильностей та соціальної активності. Отримані результати свідчать про значущу кореляцію схильності до онлайн-ігор з навичками спілкування й суспільною активністю, що можна пояснити значущістю комунікації для цього виду мережевої діяльності.

Отже, виявлено, що у комунікативних схильностей, соціальної адаптованості, соціальної активності існує значуща обернена кореляція з показниками інтернет-залежності. Провідний інтернет-мотив «цікаве проведення часу» має лише один значущий показник кореляції з соціальною активністю. Такі мотиви користування Інтернетом як «пошук комп'ютерних програм» та «перегляд фільмів, прослуховування музики» не мають значущих коефіцієнтів кореляції з досліджуваними критеріями соціалізації. Отримання інформації через Інтернет має значущий зв'язок з соціальною адаптованістю, активністю та показниками моральності. Спонука «спілкування з хлопцями та дівчатами» має пряму, значущу кореляцію з показниками комунікативних схильностей та соціальної активності.

Література:

1. Чудова Н. В, Евлампієва М. А., Рахімова Н. А., Психологические особенности коммуникативного пространства Интернета. Проблемы медиапсихологии. Москва, 2002. С. 87 – 94.
2. Шевченко И. С. Факторы динамичности самопрезентаций в Интернет-общении. Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г. : материалы конф. Москва: Ин-т «Откр. об-во»: Логос, 2003. URL: http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=66.

УДК 159.92-053

Бондарева К.Р.,

студентка Бердянського державного
педагогічного університету

Науковий керівник:

Малихіна Т.П.,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології Бердянського
державного педагогічного університету

ДОСЛІДЖЕННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Актуалізація процесу пошуку сучасною молоддю власної життєвої перспективи, яка б відповідала їхнім можливостям та здібностям найбільшою мірою, і, водночас, дозволила б їм реалізуватися у майбутньому, зайняти гідне місце в суспільстві, обумовлюється соціально-політичними та соціально-економічними зрушеннями, що відбуваються в Україні.

Значний внесок у вивчення проблеми життєвого шляху внесли як зарубіжні (А.Адлер, Е.Берн, Ш.Бюлер, Е.Еріксон, Ж.Піаже, К.Юнг), так і радянські та вітчизняні вчені (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, Є.Головаха, О.Кронік, В.Роменець, С.Рубінштейн, Л.Сохань, Т.Титаренко та ін.). Аналізуючи їх здобутки, стає можливим виокремлення наявності двох основних підходів до розгляду життєвого шляху особистості: часового та структурно-сислового. Саме розгляду образу бажаного майбутнього життя, під кутом зору єдності часового та сислового вимірів присвячена значна кількість досліджень.

Особливе психологічне утворення – життєва перспектива, виникає на основі усвідомлення потреби та бажаності планування життєвого шляху, що включає минуле, теперішнє та майбутнє особистості, де події минулого, теперішнього та майбутнього займають певне місце та наділені відповідним статусом у визначенні подальших етапів життєвого шляху. Життєва перспектива, за визначенням Е. Головахи – «це система уявлень людини про можливе майбутнє, не завжди бажане, але нерідко – очікуване з тривогою і побоюванням» [2, с.257].

Як зазначає Р. Хавула [3] структурними компонентами, що забезпечують реалізацію життєвої перспективи, є життєві цілі, плани, програми, та набутий життєвий досвід особистості. Життєві цілі та плани, ціннісні орієнтації є ядром життєвої перспективи. Становлення системи глобальних життєвих цілей виникає на основі усвідомлення ціннісно-сислових аспектів власної самореалізації.

На думку А. Адлера [1], формування життєвих цілей починається в дитинстві як концепція почуття неповноцінності, невпевненості й безпорадності в світі дорослих. Життєва мета формується в ранньому дитинстві під впливом особистого досвіду, цінностей, особливостей самої особистості.

Механізм вищих психічних функцій, які забезпечують процес

цілепокладання та призводить до появи перших життєвих цілей-напівмрій, а дещо пізніше – життєвих планів формується у підлітковому і ранньому юнацькому віці.

Мета нашого дослідження полягала в визначенні життєвих перспектив сучасної молоді.

Для досягнення поставленої мети у якості досліджуваної вибірки було обрано учнів віком 16-17 років у кількості 17 осіб, яких було продіагностовано за методикою М. Рокича «Ціннісні орієнтації». Обраний для дослідження віковий період характеризується низкою притаманних лише йому ознак, що пов'язаний із завершенням шкільного навчання та вибором подальшого життєвого шляху.

Результати дослідження виявили наступне. Головні цінності життя хлопців виглядають наступним чином: наявність надійних і вірних друзів – 71,4%; любов, сімейне життя, впевненість в собі, матеріально забезпечене життя – по 42,9%; розваги, громадське визнання – по 28,5%, чесність, освіченість – по 51,1%; життєрадісність – 42,9%; самоконтроль – 28,5%. На думку хлопців, саме ці цінності є фундаментом їхнього майбутнього.

Найменш значущими ціннісними орієнтирами для хлопців став розвиток (робота над собою, духовне та фізичне вдосконалення) – 42,9%, раціоналізм – 51,1%.

Найбільш значущими ціннісними уподобаннями дівчат виступили: щасливе сімейне життя – 50%; вірні друзі – 40%; любов та пізнання – по 40% відповідно; освіченість, життєрадісність – по 50%; відповідальність, чесність – по 30%; ефективність в ділах, акуратність – по 20%.

Найменш значущі цінності серед дівчат: непримиренність до недоліків у собі та інших – 90%; високі запити до життя, незалежність – по 60%; сміливість у відстоюванні своїх думок – 40%.

Проведене дослідження показало, що зміна ціннісних пріоритетів суспільства, перехід від однієї моделі життєдіяльності, спрямованість на ціннісні орієнтири західного суспільства, впливає на формування самосвідомості молоді. В процесі бурхливих змін суспільства система життєвих орієнтацій сучасної української молоді зазнає перетворення. Однак значна частина молоді все ще зберігає ціннісні орієнтири, притаманні вітчизняній соціокультурній традиції. Молодь, що є носієм української ментальності, живуть за ціннісними орієнтаціями свого народу і на перше місце ставлять щасливе сімейне життя, наявність хороших і вірних друзів, цікаву роботу, здоров'я, любов, освіту, пізнання.

Література:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва : Фонд "За экон. грамотность", 1995. 291 с.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации

личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов* / Сост. Л.В. Куликов. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 256–269.

3. Хавула Р. Життєва перспектива особистості в юнацькому віці. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич. 2015. Вип.11. С. 343–348.

УДК 371.134:37.013

Сліпченко М.І.,

студентка групи 6М СР
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Тюльпа Т.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри психології та соціальної роботи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

Сучасне соціальне середовище надає суперечливий вплив на процес становлення особистості підростаючого покоління. Нестабільність сучасного суспільства у всіх сферах його життєдіяльності збільшує природні труднощі дорослішання підростаючого покоління; ситуація невизначеності призводить до деформації особистісного розвитку, дезадаптації підлітків в соціумі.

Однією з найважливіших причин виникнення девіантної поведінки підлітків виділяється низький рівень особистісних ресурсів, що сприяють формуванню соціально-компетентної поведінки, «здорової» життєвої позиції, досвіду конструктивної взаємодії з оточуючими. У даній ситуації особливої актуальності набуває проблема пошуку ефективних шляхів розвитку соціальної компетентності в підлітковому віці, що забезпечують успішну соціалізацію особистості, здатної і готової нести відповідальність за особисте благополуччя і благополуччя суспільства.

Девіантну поведінку розглядають як систему вчинків, що не відповідає прийнятним у суспільстві нормам і проявляється у вигляді незбалансованих психічних процесів, неадаптованості, порушенні процесів самоактуалізації та ухиленні від морального та етичного

контролю особистості над власною поведінкою [1]. Особливо вразливою вважається молодь в період соціального дозрівання, входження в світ дорослих, так як їй властиві нестійкість психіки, слабка пристосовуваність до нервово-психічних перевантажень, залежність від старших на тлі прагнення до самостійності. Підлітки з девіантною поведінкою – це різновид соціальної номінальної групи, яка об'єднує людей, які в силу свого соціального стану і способу життя схильні до небезпечних негативних впливів і в результаті цього становлять загрозу нормальній життєдіяльності суспільства [4, с. 63].

Проблема підлітка на етапі подолання всіх вікових проблем тісно пов'язана з такими поняттями, як «адаптація», «соціалізація», «компетентність». Соціально-педагогічний супровід учнів 11-14 років в умовах освітнього закладу передбачає створення умов, при яких у підлітка формуються ключові компетентності, що дозволяють йому бути адаптованим до умов навколишнього світу і соціально значущим для дорослих і однолітків.

Під компетентністю розуміються деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення, які виступають як чинники успішності-неуспішності, адаптивності-дезадаптивності, благополуччя-неблагополуччя підлітка. Ключові компетентності є загальним і широким визначенням адекватного прояву соціального життя людини в сучасному суспільстві. Отже, виникнення кризової ситуації в житті підлітка завжди зумовлено недостатньою (або несформованою) компетентністю в одній з соціально значущих сфер його життєдіяльності.

Вивчення наукової літератури, передового педагогічного досвіду дозволили визначити основні проблеми, з якими стикаються сучасні підлітки в процесі подолання виникаючих в їх житті протиріч в соціальному становленні та розвитку, сутність яких необхідно знати і враховувати педагогу у своїй діяльності: проблема самостійності; проблема спілкування; проблема самоідентифікації і самоконтролю; проблема морального становлення особистості; проблема конформності; проблема негативізму; проблема залучення до традиційної вітчизняної культури [3, с. 21-24].

Соціальна компетентність в підлітковому віці передбачає наявність базових знань про устрій суспільства, функціонування соціальних інститутів, про взаємодію людей, володіння навичками спілкування і взаєморозуміння як в родині, так і в групі однолітків. Оскільки підлітковий вік визнається віком соціального ризику, то соціально компетентний підліток – той, хто усвідомлює і адекватно

оцінює ці фактори ризику, аналізує обставини, приймає обдумані рішення як в типових, так і в нових для нього соціальних ситуаціях, прогнозує наслідки своїх вчинків, усвідомлює вчинені помилки, робить висновки, осмислює свої знання і досвід в цілому, що і дозволяє здійснити рефлексія як один з найважливіших компонентів соціальної компетентності.

У ситуаціях соціального ризику недостатня компетентність проявляється дуже типово. Підліток може не усвідомлювати небезпеку навіть одноразової проби наркотичних речовин, як і не передбачити трагічних наслідків викрадення машини для того, щоб «просто покататися», або перебування в стані алкогольного сп'яніння, не запідозрити підступу в пропозиції незнайомої людини заробити велику суму грошей, не особливо напружуючись. Це свідчення недостатнього розвитку рефлексивного компонента соціальної компетентності. Недостатність цього компонента може виявлятися і в наявності помилкових цінностей. Найчастіше молоді люди вважають, що вживання наркотичних речовин є ознакою нестандартної креативної особистості, стимулює творче начало в людині, сприяє самореалізації, що, звичайно, помилково. І, нарешті, правильна оцінка ситуації ризику, вміння передбачати наслідки своїх вчинків можуть виявитися марними при слабо розвиненому діяльнісному компоненті соціальної компетентності – невмінні відмовитися від пропозицій приятелів, боязні бути осміяним групою, нерішучості, невпевненості в собі, залежності від думки свого оточення [2, с. 26]. Найчастіше підліток, активно відстоює свою самостійність у відносинах з батьками, виявляється абсолютно безпорадним у випадках, коли треба проявити рішучість і відмовитися від сумнівних заходів, пропонованих однолітками.

Виходячи з усього вищесказаного, можна припустити, що прояви девіантної поведінки в житті підлітка зумовлені недостатньою (або несформованою) компетентністю в одній з соціально значущих сфер його життєдіяльності: щодо самого себе; у відносинах з іншими людьми; щодо значимої діяльності.

Література:

1. Козубовська Ірина Василівна. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей в процесі професійного педагогічного спілкування. І. В. Козубовська, Г. В. Товканець. Ужгород : Патент, 1998. 195 с.
2. Ніколаеску І. О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних

освітніх стандартів : науково-методичний посібник. Черкаси : ОПОПІ. 2014. 76 с.

3. Оржеховська В. М. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх. Черкаси. 2008. 376 с.

4. Профілактика ризикованої поведінки в учнівському і студентському середовищі / за ред. М. Панка. Київ : Ніка-Центр, 2004. 252 с.

УДК 7.013.42(073)

Толкачов А. А.,
студент групи 6М СР
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Тюльпа Т.М.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри психології та соціальної роботи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПРЕВЕНТИВНА РОБОТА ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Проблема превентивності завжди була і є пріоритетною в системі психолого-педагогічних, медичних, правових, соціологічних досліджень у різних країнах світу. В Україні ця проблема набуває особливої гостроти, оскільки молодь формується в складних соціокультурних умовах: під впливом економічних і політичних суперечностей, нерівноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства.

Поняття «превентивний» (від франц. *préventif*, від лат. *praevenio* - випереджаю, попереджаю) має значення застережливий, запобіжний, заходи попереджувального характеру, які знижують ризик девіантної поведінки. Таким чином, будучи випереджаючою, превентивна діяльність дозволяє виявити справжні причини і умови виникнення проблеми. Крім того, вона передбачає подальшу розробку і проведення певних дій, спрямованих на формування, відновлення,

або закріплення певних знань, умінь і навичок в процесі виникнення проблемних ситуацій.

Будь-які превентивні дії соціального педагога пов'язані з попередженням негативних вчинків, девіацій в поведінці та неможливі без виховання. Превентивне виховання - комплексний цілеспрямований вплив на особистість в процесі її активної динамічної взаємодії з соціальними інструкціями, спрямованої на фізичний, психічний, соціальний розвиток особистості; вироблення у неї імунітету до негативних впливів соціального оточення, профілактику і корекцію асоціальних проявів у поведінці дітей та молоді; на їх допомогу і захист [2, с. 30]:

- правопорушень (схильності до агресій, крадіжок, обману й інших вад);
- екологічної бруталності й егоцентризму (ставлення до всього, що оточує, як до засобу та сировини для задоволення особистих примітивних потреб);
- статевих відхилень та їхніх наслідків (статевої деморалізації, сексуального насильства, венеричних хвороб, тощо);
- поганих звичок (алкоголізму, наркоманії, токсикоманії, тютюнопаління);
- важких психологічних і психічних станів із наслідками (депресії та суїциду, акцентуації та загострення психопатичних тенденцій тощо) [1].

Одним з основних напрямків превентивної діяльності є її здійснення працівниками освітніх організацій, зокрема, соціальних педагогів. З урахуванням того, що більшу частину часу підліток проводить не просто в освітній організації, а саме у взаємодії з педагогами, цілеспрямована грамотно організована превентивна діяльність соціального педагога здатна значно знизити кількість проявів різних правопорушень у підлітків. У закладах середньої освіти превентивна діяльність спрямована на освоєння учнями навичок розв'язання проблем, розвиток проєктивних факторів соціально ефективної поведінки, уміння знаходити і використовувати можливості соціальної підтримки.

Аналіз мети превентивного виховання щодо правопорушень в плані його педагогічної конкретизації показує, що воно є соціальним за змістом. Це пояснюється тим, що превенція правопорушень вимагає включення вихованців у діяльнісно-опосередковані міжособистісні стосунки з іншими дітьми, педагогами, батьками з метою формування внутрішніх механізмів саморегуляції поведінки;

особистого вибору поведінки в ситуації ризику на основі морально-правових норм.

Превентивна робота щодо правопорушень в залежності від вибору об'єкта впливу, змісту профілактичної роботи спрямована проти тих явищ суспільного життя, які детермінують порушення норм моралі й права. Її можна поділити на:

1) загальну (вирішення проблем, які тільки можуть виникнути, чи прийняття профілактичних заходів безпосередньо перед їхнім виникненням) охоплює школярів певної вікової групи в загальноосвітньому навчальному закладі та спрямована на подолання найбільш загальних, універсальних факторів і причин уживання наркотичних засобів;

2) спеціальну, яка орієнтована на підліткові групи, котрі знаходяться в умовах, які підвищують імовірність загострення цієї проблеми (система заходів, орієнтованих на вирішення конкретного завдання: профілактика девіантної поведінки, неуспішності).

3) індивідуальна превенція — спрямована на окремих підлітків з метою подолання специфічних для них проблем.

Ця робота повинна проводитися в межах вирішення загального завдання індивідуального впливу на підлітка, що полягає в нейтралізації негативних якостей особистості.

Превентивна діяльність являє собою частину профілактичної діяльності, що включає активні дії, що здійснюються з метою виявлення причин та умов виникнення проблеми девіантної поведінки, заходи, попереджувального, випереджаючого характеру, що сприяють вмінню протистояти негативним впливам довкілля, формування навичок здорового способу життя. Отже, превентивна робота соціального педагога з підлітками, схильними до правопорушень, — це, передусім, налагодження стосунків, спільна діяльність, постійна увага до особистості, контроль, аналіз ставлення до конкретного підлітка, особистісний, індивідуальний підхід.

Література:

1. Виноградова, Т. Превентивне виховання як головний компонент формування правової культури підлітків. *Рідна школа*. 2009. № 10. 28–31.
2. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. Превентивна педагогіка. Навчальний посібник. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю. 2007. 295.

УДК 316.454.52

Шаматріна Т.М.,
магістрантка 6М-СР гр.

факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Тюльпа Т. М.,

канд. пед. наук, доц., доц. кафедри психології
та соціальної роботи

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Зростання агресивних тенденцій у підлітковому середовищі відображає одну з найгостріших соціальних проблем нашого суспільства. Сьогоднішня реальність змушує соціальних педагогів і психологів по-новому поглянути на проблему агресії в суспільстві, оскільки агресивна поведінка в наші дні скоріше буденність ніж виняток.

Агресія як феномен детально розроблена у працях А. Адлера, А. Бандури, А. Басса, Л. Берковіца, К. Левіна, Е. Шпрангера та ін. Фундаментальні та прикладні дослідження вікових проблемних аспектів агресії здійснено у працях сучасних вчених О. Мойсеєвої, В. Павелківа, Л. Семенюк, О. Файдюк та ін.

Агресія стрімко розвивається в дитини у пубертатному періоді. Підлітковий вік це період розвитку індивіда від 10–11 до 14–15 років [3]. Агресія підлітків може бути різнонаправленою. В основі агресивної поведінки підлітків найчастіше знаходяться психологічні або соціально-психологічні проблеми, які супроводжують пубертатний період. Практика показує, що підлітки часто не вміють конструктивно вирішувати виникаючі конфлікти, поводяться агресивно, проявляють конфліктні риси своєї особистості.

Розглядаючи характеристики й особливості процесу організації профілактичних занять з підлітками, слід зауважити, що лекції та інші форми поширення наукових знань виконують в основному інформаційну функцію. Часто молодь знає, що потрібно робити, але не має навичок застосування знань на практиці. Тому паралельно з викладанням теоретичного блоку варто застосовувати

інтерактивні методи соціального навчання і розвитку. Одним із найбільш дієвих групових методів виступає соціально-психологічний тренінг [4].

Соціально-психологічний тренінг є особливою формою групової роботи з власними можливостями, обмеженнями, принципами, правилами і проблемами [4]. За своєю суттю він є формою навчання, набуття нових навичок, засвоєння інших психологічних можливостей. Особливість такої форми навчання полягає в тому, що той, хто навчається, займає в ній активну позицію, а набуття навичок відбувається в процесі проживання, особистого досвіду поведінки тощо.

В ході тренінгу для підлітків використовуються активні та інтерактивні методи навчання: презентація, індивідуальна робота, робота парами, робота в малих групах, робота по колу, рольова гра, обговорення, «мозковий штурм», анкетування, ігри-розминки та ін.

Варто зазначити, що робота соціального педагога-тренера з підлітками, схильними до агресивної поведінки, це перш за все налагодження емоційного контакту, постійна увага до особистості, аналіз та контроль свого ставлення до конкретного підлітка, індивідуально-особистісний підхід до кожного. Соціальний педагог має володіти організаторськими здібностями, вмінням добирати і використовувати ефективні методи роботи, науковими психологічними знаннями про засоби впливу на підлітків, тактом, знанням етики, психологічним відчуттям.

Тренінгові програми з профілактики агресії повинні бути спрямовані на усвідомлення підлітками негативності агресивної поведінки, корекцію негативних рис їх характеру, зниження рівня агресивності, розвиток та вдосконалення навичок керування власними емоціями, здобуття навичок конструктивної поведінки, формування вміння організувати оптимальне спілкування. Основне терапевтичне завдання корекції полягає в емоційному переживанні конфліктних ситуацій в групі, з актуалізації загрозливих образів (чинників, що викликають агресію) за допомогою умовного зображення їх у грі, вправах та обговореннях. В результаті, підлітки здобувають навички адаптивної поведінки, корегуються негативні риси їх характеру, стає більш адекватною їх соціалізація.

Особливу увагу необхідно приділяти формуванню у підлітків почуття емпатії, доброзичливості, толерантності, поваги, стриманості, навичок самоконтролю і самоаналізу. Важливо навчити вирішувати

конфлікти конструктивним шляхом, активізувати знання про моральні та етичні норми.

Профілактичні заходи мають бути спрямовані в першу чергу не на повне виключення агресивності з характеру дитини, а на обмеження та контроль її негативних рис, а також заохочення її позитивних проявів. Результатом впровадження профілактичних заходів має бути формування «вміння підлітка долати агресію».

Тренінгові програми з профілактики агресії повинні бути спрямовані на усвідомлення підлітками негативності агресивної поведінки, корекцію негативних рис їх характеру, зниження рівня агресивності, розвиток та вдосконалення навичок керування власними емоціями, здобуття навичок конструктивної поведінки, формування вміння організувати оптимальне спілкування.

Література:

1. Бовть О. Б. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків. *Рідна школа*. 1999. № 2. С. 17-20.
2. Борисюк А. С. Тренінг формування мотивації до підтримання психічного здоров'я молоді. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник тез II Всеукраїнської науково-практичної конференції (Львів, 20 жовтня 2017 р.)*. Львів, 2017. С. 49-53.
3. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. Санкт-Петербург : Издво Питер, 2014. 352 с.
4. Безпалько О. Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної роботи. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2004. № 1. С. 22-28.

УДК 316.454.54

Смолянінова Ю.В.,
магістрантка 6М-СР гр.
факультету початкової освіти
Глухівського НПУ ім. О.Довженка
Науковий керівник:
Міщик Л. І.,
д-р. пед. наук, проф.,

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Конфліктологічна проблематика набуває великого значення в усіх галузях професійної підготовки, а особливо для соціальних працівників, психологів та педагогів, оскільки випускник потрапляє в умови потенційного конфліктного середовища, як повсякденного, так і професійного.

Аналіз наукової літератури свідчить, що різні підходи до вивчення сутності значення конфліктологічної культури та її структури, широко представлені в роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників: О. Дзяни, М. Коростелін, Н. Підбуцької, І. Почекаєвої, Н. Самсонової, Н. Серебровської, О. Щербакової, О. Шуригіної, Р. Heigl, M. Rosenberg.

У процесі реформування системи освіти в Україні докорінно змінюється стратегія підготовки фахівців у закладах вищої освіти. В освітньому процесі студентів особливого значення набуває формування конфліктологічної культури фахівця, котрий спроможний діяти в сучасному конфліктогенному середовищі.

Процес формування конфліктологічної культури студентів має відбуватись під час навчання у закладі вищої освіти з метою не тільки одержання знань про конфлікти, їх види, класифікації, стадії протікання – конфліктологічні компетенції, а, головне, з метою набуття практичних умінь, навичок управління конфліктами, навичок самостійного прогнозування, діагностування реального конфлікту та конструктивного розв'язування його.

Процес формування та розвитку конфліктологічної культури фахівця має бути поетапним, неперервним, інтегративним.

Для досягнення позитивного результату в управлінні конфліктами студенту необхідно вміти вести діалог, використовуючи усі ефективні комунікативні засоби (вербальні та невербальні); техніки ефективного слухання та відповідей на питання; сенсорні канали опонентів; стратегії взаємодії та моделі спілкування, що найбільш доречні у певній ситуації спілкування а також інші

специфічні прийоми впливу в процесі взаємодії. Таким чином, володіння спеціальними навичками управління конфліктами та їх діагностика шляхом аналізу, а також використання засобів впливу дозволить студенту знайти адекватні шляхи вирішення конфліктної ситуації.

Т. Браніцька зміст конфліктологічної підготовки розглядає, як частину професійної освіти, яка забезпечує розвиток у студентів конфліктологічної культури на основі інтеграції знань з різних галузей науки і практики [1]. Формування конфліктологічної культури передбачає ознайомлення студентів з основами конфліктології як науки. Для опанування курсом «Конфліктологія» необхідно попереднє вивчення студентами дисциплін з психології, соціалізації, технологій соціальної роботи.

С. Калаур вважає, що майбутні фахівці соціальної сфери під час навчання у ЗВО повинні опанувати технологіями раціональної поведінки в конфлікті. Такі технології передбачають сформовані в особистості уміння використовувати сукупність способів корекції своєї власної поведінки, яка спрямована на забезпечення конструктивної взаємодії на основі самоконтролю емоцій.

На думку окремих дослідників процес формування конфліктологічної готовності складається з таких етапів [3]: - актуалізація досвіду і знань студентів щодо стратегій і моделей їх поведінки у конфліктних ситуаціях; - аналіз досвіду студентів щодо стійких моделей поведінки у конфліктних ситуаціях, окреслення виявлених проблем та завдань навчання, відпрацювання базових комунікативних навичок; - опанування нових знань і вивчення теоретичної бази; відпрацювання нових навичок роботи з попередження й вирішення конфліктів, навичок взаємодії з учасниками конфліктних ситуацій; - використання нових знань, вмінь і навичок роботи з конфліктними ситуаціями на практиці.

Ефективним є алгоритм продуктивного розвитку конфліктологічної готовності у три етапи: накопичення і розуміння конфліктологічних знань; формування необхідних вмінь, навичок і якостей; рефлексія власної діяльності й якостей [2, с. 9].

Таким чином, розглядаючи особливості формування конфліктологічної культури студентів ЗВО, можемо зазначити що у студентів, майбутня діяльність яких пов'язана з наданням професійної соціально-психологічної допомоги (психологи, соціальні педагоги, соціальні працівники), формування конфліктологічної культури відбувається в організованому освітньому процесі.

Найбільш доречним, на нашу думку, буде здійснювати формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців у ході засвоєння дисциплін конфліктологічного спрямування упродовж останнього року підготовки бакалаврів або у магістратурі, коли студенти мають певний життєвий досвід та професійні знання. У результаті буде сформована конфліктологічна культура випускника, його готовність до дій у конфліктогенному професійному середовищі, що сприятиме успішній професійній кар'єрі молодого фахівця.

Література:

1. Браніцька Т. Спецкурс «Основи конфліктологічної культури» та його роль у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій // *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»* 2017. № 1(9). С. 20-23.
2. Денисов О. И. Развитие конфликтологической компетентности руководителя : Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2000. С. 9.
3. Філь С. С. Етапи формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій : [Електронний ресурс] Режим доступу: tme.uo.edu.ua/docs/5/11filpsp.pdf

УДК 316.624

Кацикало І.А.,

магістрантка 6М-СР гр.
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Міщик Л. І.,

д-р. пед. наук, проф.,
завідувач кафедри психології та соціальної роботи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПРОФІЛАКТИКА

КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

У соціальній педагогіці обґрунтуванню профілактики присвячені роботи Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Звереві, А. Капської, Л. Міщик [3], В. Оржеховської, І. Пінчук, С. Толстоухові та ін.

Соціально-педагогічна профілактика адиктивної поведінки – це науково обґрунтована діяльність, спрямована на мінімізацію факторів соціального ризику, створення оптимальної соціальної ситуації розвитку особистості, різних видів її активності, розкриття внутрішнього потенціалу, пов'язана з виявленням та виправленням негативних інформаційних, педагогічних, психологічних факторів, що зумовлюють відхилення в психічному і соціальному розвитку дітей і молоді.

Л. Леонова виділила такі етапи профілактичної роботи щодо виникнення залежності, як діагностичний та інформаційно-просвітницький. При цьому вона вважала, що психопрофілактика повинна стосуватися всіх сфер життя підлітка: сім'ї, освітнього середовища, суспільного життя [2].

У залежності від спрямованості профілактичної роботи на конкретну категорію населення, можна виділити такі стратегії [1]:

1. Профілактика, що базується на роботі в школі, створення мережі «здорових» шкіл, включення профілактичних занять у навчальні програми всіх шкіл.
2. Профілактика на основі роботи в родині.
3. Профілактика за допомогою засобів масової інформації.
4. Профілактика, спрямована на групу ризику в неорганізованих колективах – на територіях, вулицях, з бездоглядними, безпритульними дітьми.
5. Підготовка фахівців у сфері інтернет-залежності.

Соціально-педагогічна робота з профілактики комп'ютерної та ігрової залежностей дітей та підлітків повинна базуватися на таких принципах: принцип поваги до особистості дитини в поєднанні з доцільною вимогливістю до неї; принцип педагогічного оптимізму; принцип індивідуального підходу; принцип диференційного підходу; принцип соціалізації; принцип системності, цілеспрямованості, амбівалентності, саморозвитку.

Найбільш ефективною є первинна профілактика, що включає в себе систему заходів попередження виникнення і впливу факторів ризику розвитку інтернет-залежності.

Не менш важливими є методи, на яких базуються профілактичні програми. Серед методів профілактичної роботи з комп'ютерної залежності підлітків, які проводить соціальний педагог разом з психологом, можна виділити такі: тренінг поведінки, когнітивна модифікація і терапія, особистісний тренінг, дискусії,

мозкові штурми, бесіди, лекції, рольові ігри, психогімнастика, психодрама, елементи індивідуальної і групової психотерапії, круглі столи, наради, супервізії, проведення методичних занять з супервізорами [4, с. 20]. Ці методи фахівці використовують залежно від власних посадових обов'язків і спеціалізації. Наприклад, соціальний педагог буде використовувати дискусії, метод «мозкового штурму», бесіди, лекції, рольові ігри, «круглі столи», тренінги. Психолог і психотерапевт профілактику ігрової залежності будуть доповнювати тренінгом поведінки і особистісним тренінгом, психодрамою, психогімнастикою, елементами індивідуальної і групової психотерапії, консультуванням. Л. Юрьєва, Т. Больбот наголошують, що для профілактики комп'ютерної залежності необхідно застосовувати групові методи роботи, оскільки їх використання покращує навички живого міжособистісного спілкування, сприяє соціальній адаптації [5].

Таким чином профілактика комп'ютерної залежності підлітків має враховувати особливості взаємодії дитини з комп'ютером та інтернет-середовищем, бути комплексною та різноспрямованою, оскільки причини та наслідки даної адикції варіюються. Для забезпечення ефективності роботи необхідно проводити соціально-психологічну діагностику та враховуючи її результати розробляти профілактичні програми та заходи. І розуміючи, що заборонити використовувати комп'ютер неможливо до профілактичної роботи необхідно включати формування навичок безпечної поведінки в інтернеті.

Література:

1. Катаева Р. П. Физическая культура и спорт в профилактике наркомании и преступности // Физическая культура и спорт в профилактике наркомании и преступности среди молодежи : Матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар, 2002. – С. 221-224.
2. Леонова Л. Г. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте / Сост. К.В. Сельченков. Мн. : Харвест, 2004. С. 449–501.
3. Міщик Л. І. Соціально-психологічні та педагогічні проблеми дезадаптації дітей і підлітків : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Запоріж. держ. ун-т. Запоріжжя, 2003. 106 с.
4. Терещук Н. В. Ігрова залежність у підлітковому віці як форма адиктивного поведінки // *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. №3. С. 22-25.

5. Юрьева Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. Днепропетровск : Пороги, 2006. 196 с.

УДК 159.99

Клещёва Ю.С.,
студентка

Учреждение образования
«Гродненский государственный
университет им. Я Купаль»,
Барановичи, Республика Беларусь

Научный руководитель
Ракицкая А.В.,

кандидат психологических наук, доцент
Учреждение образования
«Гродненский государственный
университет им. Я Купаль»,
Барановичи, Республика Беларусь

ФЕНОМЕН РЕВНОСТИ: ОБЛАСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В современном мире человек подвержен многочисленным стрессам, негативным переживаниям и эмоциям — всё это зачастую отрицательно сказывается на его работоспособности и здоровье, отражается на взаимоотношениях с окружающими людьми. Одним из сильнейших стрессоров может являться ревность.

Сложный для изучения феномен подвергался научному исследованию. Не раз ревность становилась объектом изучения психологии. Однако, в отечественной и зарубежной психологии различные аспекты ревности изучались обособленно: ревность в социально значимых отношениях рассматривалась как базовая установка личности; ревность к субъекту отношений была предметом психотерапевтической и психокоррекционной работы; ревность как симптом заболевания рассматривалась в патопсихологии и медицине с проведением соответствующей терапии (Е. П. Ильин, О. Г. Прохорова, Г. Ю. Айзенк, Бус Ларсен, Ди Стэн и др.). Исследовались ревность социального сравнения, тактики взаимодействия в ситуации переживания ревности, ревность в романтических отношениях, взаимосвязь стилей привязанности и ревности (И. А. Фурманов, А. О. Вергейчик, И. А. Лепешко). Но

целостного психологического исследования феномена ревности до настоящего времени не осуществлялось ввиду его многоаспектности, отсутствия теоретической модели феномена, принадлежности феномена к тонкой эмоциональной сфере личности, а так же недостаточной разработанности диагностического инструментария.

Современные психологи не пришли к единым ответам на вопросы: что предпринять, если ревность препятствует нормальному существованию человека; как изменить себя и как научиться жить с ревностью, не причиняя боль другим; можно ли избавиться от ревности или вовсе её никогда не испытывать; кто больше подвержен ревности; существует мужская или женская ревность и т.д.. Ответы на эти вопросы могли бы способствовать организации эффективного психологического сопровождения. Неоднозначно отношение к феномену ревности и в других науках. Филологи толкуют понятие [2] как рвение к удержанию отношений, и рассматривают его как положительное явление. Философы же рассматривают ревность как негативное явление через призму чувств, которые способны спровоцировать аморальные поступки.

Психологические знания о ревности могут быть экстраполированы в юридические науки для предупреждения преступлений, их квалификации, оказания психологической поддержки уже совершившим преступления на почве ревности. Юристы, вслед за психологами, рассматривают ревность как психологический феномен. Фактором для возникновения ревности является наличие третьей персоны. А угроза отношениям может быть как реальной, так и мнимой. Но в том или ином случае ревность может побудить субъекта отношений к активным асоциальным действиям. В некоторых случаях ревность может спровоцировать психическое расстройство (особенно у женщин) и так же может привести к преступлению, что и представляет научный интерес для психологической, юридической и педагогической практики.

Естественно представители юридических наук (в частности криминалистики) больше интересуются негативной стороной выражения ревности, которая влечёт за собой уголовное наказание. Ревность часто рассматривается как мотив к совершению преступления. Но и тут есть разногласия. Например, по мнению Э. Ф. Побегайло и М. К. Анианца [3], вне зависимости от того по какой причине возникла ревность, лица, совершившие преступления на почве ревности, должны быть наказаны. А С. В. Бородин [1] считает, что, несмотря на отрицательный окрас этого феномена, мера

наказания должна быть принята как и для любого другого убийства, исходя из обстоятельств и конкретных причин совершенного преступления.

Причина возникновения ревности может влиять не только на наказание, но и на квалификацию преступления. Чаще всего такие преступления возникают на почве физической измены. Мужчинам неприятен сам факт физической измены, а вот женщины испытывают страх, что после физического контакта мужчина уйдет из семьи, и будет обеспечивать «чужого» ребёнка и «чужую» женщину, а семья потеряет защиту. Поводом для убийства может являться физическая и эмоциональная ревность, дружеская и родительская ревность, собственничество и отказ.

Таким образом, ревность является самостоятельным относительно независимым феноменом, в основе которого лежит акт отношений. Также, ревность является крайне сложным явлением при изучении в рамках психологии, и в первую очередь это связано с необходимостью определения содержания, источников формирования, характеристик проявления и функций изучаемого явления. Для совершенствования практики психологического сопровождения заключённых, отбывающих наказания, есть смысл ревность рассматривать как мотив совершения тяжкого преступления.

Литература

1. Бородин, С. В. Преступления против жизни : Монография / С. В. Бородин. — СПб.: Юридический центр Пресс, 2003. — 467 с.
2. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка имени В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М.: Азбуковник, 1997. — 944 с.
3. Побегайло, Э. Ф. Избранные труды : Сборник научных трудов / Э. Ф. Побегайло. — СПб.: Юридический центр-Пресс, 2008. — 166 с.

УДК 159.923.2

Троцька Л.Б.,
здобувач 60М2 – СР групи
Глухівського національного
педагогічного університету

імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Міщик Л. І.

д-р. пед. наук, проф.,

завідувач кафедри психології та соціальної роботи

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

СУЇЦИДАЛЬНА ПОВЕДІНКА ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Спеціалісти визначають суїцид (з лат. «себе вбивати») самогубство, як усвідомлювані, навмисні дії, спрямовані на добровільне позбавлення себе життя, що призводять до смерті. Ознаками поняття «самогубство» виступають: мета позбавити себе життя; потерпілий і суб'єкт суїциду є одна і та ж особа; об'єктом замаху є життя самої людини; смерть спричиняється особистими діями самої людини [1, с. 11].

Американські психологи, зокрема А. Бергман, підкреслює, що суїцид - це навмисне самопошкодження зі смертельним кінцем, він є виключно людським актом, який зустрічається в усіх культурах. Разом з тим, слід відрізняти самогубство від спроби самогубства, яку Е. Дюркгейм «вбачав у припиненні самовбивчого акту, перш ніж настає смерть».

Тому вивчення природи суїциду має враховувати цей більш широкий контекст, в центрі якого лежить саме факт самогубства, а навколо нього - більш численні факти свідомого чи несвідомого нехтування життям, як вищої цінності людини. Розрізняють декілька видів самогубств: неусвідомлюване самогубство; самогубство, як ризикована гра і ризикована безпечність; психопатологічне й агресивно-невропатичне самогубство; самогубство меланхоліків, що перебувають у стані великого занепаду духу; самогубство психічно нормальної людини з наступними видами суїцидальної поведінки; серйозний та несерйозні суїциди; егоїстичний суїцид, що виникає через руйнування соціальних зв'язків особистості із суспільством; альтруїстичний суїцид; аномічний суїцид, який виникає внаслідок знемоги; депресивно спричинений суїцид; спровокований засобами масової інформації.

Суїциденти використовують різні способи уходу із життя: повішання, чадний газ, вогнепальна зброя, отруєння, зокрема, через

передозування лікарськими засобами, потоплення, самопоріз, стрибки з висоти тощо. Знаючи про суїцидальні наміри, в деяких випадках, можна запобігти суїцидам, ускладнюючи доступ до зазначених способів суїцидальної поведінки.

Деякі психологи пов'язують ризик суїциду з інстинктом аутоагресії (на відміну від інстинкту агресії), що у підлітковому віці виявляється у: аутодеструкції; різноманітних формах самотравми (самопорізи, самоопалювання); суїцидальні еквіваленти (алкоголізація, наркоманія, що визиваються бажанням забутися, втекти від неприємностей); як крайній прояв аутоагресії – суїцид [4, с. 4].

Протестні форми суїцидальної поведінки мають на меті негативно вплинути на значущих для суїцидента осіб (групи), які вороже, агресивно ставляться до нього. Підліток передбачає, що карою для кривдників будуть каяття, муки совісті, громадські, правові санкції. Цей тип суїцидальної мотивації базується на високій самооцінці її суб'єкта [2].

Суїцидальні дії є проявом бажання усунути себе з конфлікту, по можливості вийти з нього, при цьому як вихід передбачається не обов'язково смерть, а можливість хвороби. З аутоагресивною метою підлітки вживають небезпечні для життя засоби і не демонструють імітації самогубства. У тих випадках, коли спроба самогубства викликана бажанням померти, це бажання у період реалізації стає нестійким. При спробі самогубства підлітки активно шукають допомоги. Вони самі викликають «швидку», повідомляють про самогубство дорослим, прохають їх врятувати. Критичне ставлення до самогубства формується відразу після спроби, супроводжується почуттям провини та сорому за свій вчинок. Допомога суїцидентам даної групи включає соціально-психологічну допомогу у подоланні конфлікту та психотерапевтичній корекції поведінки.

Література:

1. Психологія суїциду: Навчальний посібник / За ред. В.П. Москальця.- Київ - Івано-Франківськ: Плай, 2002. 249 с.
2. Рибалка В.В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій в учнівській молоді: Методичні рекомендації. К.: ІПППО АПН України, КФ ВМУРоЛ «Україна», ПП Щербатих О.В., 2007. 68 с.
3. Сабат Н. Профілактика суїцидальної поведінки серед підлітків // *Соціальний педагог*. 2007. № 11. С. 35 – 37.
4. Силяхина В.И. Система работы по профилактике суицида (методические рекомендации). Кривой Рог: СОШ №4, 2005. 34 с.

УДК 37.047+331.548

Романчук Оксана Іванівна

здобувач 60М2 – СР групи

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Ветрова О.Д.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач

кафедри психології та соціальної роботи

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

РОЛЬ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ЯК ПРОЦЕСУ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Проблема профорієнтаційної роботи з молоддю в сучасних умовах є однією з гостро актуальних не тільки з точки зору розв'язання власне виробничих завдань, але, передусім, як найповнішого розкриття творчого потенціалу кожної людини.

Профорієнтація є складною науково-практичною системою роботи, оволодіння якою дозволяє практичному психологу, соціальному працівнику та соціальному педагогу проводити профінформаційну та профконсультаційну роботу - групові та індивідуальні консультації з проблем вибору професії.

На думку, І. Кона, професійне самовизначення людини починається далеко в її дитинстві, коли в дитячій грі, дитина приймає на себе різні професійні ролі, і програє пов'язану з ними поведінку. Якщо уважно придивитися до цих ігор, то неважко помітити, що діти в них легко й охоче йдуть на всілякі символічні заміщення реальних атрибутів професійної діяльності. (Наприклад: стілець - «прилавок», папір - «гроші»). Закінчується професійне самовизначення в ранній юності, коли вже необхідно прийняти рішення, що вплине на все подальше життя людини. Загальні світоглядні пошуки заземлюються й конкретизуються в життєвих планах. [5, с.21].

Професія (лат. *profession* - офіційно зазначене заняття, спеціальність, від *profiteor* - повідомляю своєю справою) - рід трудової діяльності (занять) людини, що володіє комплексом

спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, придбаних у результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи [4, с.59].

Вибір професії й оволодіння нею починається із професійного самовизначення. На цьому етапі учні повинні вже цілком реально сформувати для себе завдання вибору майбутньої сфери діяльності з обліком наявного психологічного й психофізіологічного ресурсів. У цей час в учнів формується відношення до певних професій, здійснюється вибір навчальних предметів відповідно до обраної професії.

Вибір майбутньої професії хвилює не тільки випускників. Становлення планів на майбутнє становить найважливіший зміст розвитку соціальної дорослості в підлітковому періоді. Істотним показником соціально-психологічної зрілості підлітка є саме його відношення до свого майбутнього. Визначеність планів багато чого змінює в підлітку: з'являється найважливіший стрижень особистості - певні цілі, завдання, мотиви. [4, с.104].

У підлітковому віці дитячі мрії про професії переміняються міркуваннями про неї з урахуванням власних можливостей й обставин життя, з'являється прагнення реалізувати наміри в практичних діях. Однак деякі підлітки повністю живуть сьогоднішнім, про майбутню професію міркують мало. Багато чого може стимулювати поява інтересу до певної професії: навчання, люди, книги, телебачення. Підлітки цікавляться багато чим, часто орієнтуються в декількох напрямках відразу, відвідують різні секції й гуртки. Дуже часто вони переоцінюють свої можливості в привабливій їй професії. Заняття в гуртках допомагають підліткові усвідомити свої схильності, можливості, недоліки. Перевірка себе в діяльності - кращий спосіб і для здійснення мрії, і для запобігання розчарувань. Підрізати «крила мрії» підлітка учителям не можна, але необхідно «приземлити» його, довести до його свідомості думку, що шлях до успіху в будь-якій справі вистелений труднощами, а не трояндами.

Отже, для багатьох підлітків час навчання у випускних класах - період інтенсивних міркувань про майбутнє. Одні намагаються перевести мріяння в дії, інші приміряють себе до різних варіантів майбутнього. Треті думають про відповідність своїх можливостей вимогам професії, четверті - збирають інформацію про привабливу професію й заклад освіти, де її отримають. І тому дуже важливо своєчасно надати кваліфіковану допомогу у виборі професії для того, щоб запобігти проблемам в майбутньому професійному становленні.

Література:

1. Безменова И. К. Ценностные ориентации старшеклассников (теоретический обзор работ) // URL: <http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/ek.htm>.
2. Бубнова С.С. Ценностные ориентации как нелинейная система и диагностика внутриличностной неопределенности // URL: <http://psychol.ras.ni/conf/bubn.htm>.
3. Введение в психологию / Под ред. Петровского А. В. – М., 1995. - 95 с.
4. Ковальов С. В. Підготовка старшокласників до сімейного життя. М., 1991.
5. Общая психология (курс лекций) / Сост. Рогов Е. И. - М., 1995. - 195 с.

УДК 376.013.42

Лавренко М.В.,

здобувач 60M2 – СР групи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Вєтрова О.Д.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

Сьогодні інклюзивна освіта є не лише однією з фундаментальних засад розвитку освіти, але й філософією розуміння участі людини у житті суспільства. Поняття інклюзії (англ. inclusion – включення; франц. inclusif – той, хто включає в себе; лат. include – заключаю, включаю) – означає процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей [2].

Ідея інклюзії, що виникла внаслідок усвідомлення цінності людської багатоманітності і відмінностей між людьми, виключає будь-яку дискримінацію та відображає одну з головних ознак демократичного суспільства: усі діти є цінними членами суспільства і мають рівні права, зокрема щодо отримання освіти, незважаючи на особливості їхнього психофізичного розвитку [6].

До XIX століття навчати і лікувати дітей з проблемами у розвитку практично не намагалися. Вони залишалися вдома зі своїми родинами або їх віддавали до притулків. Часто такі діти були тягарем для своїх сімей і родини зверталися за допомогою в нагляді за ними. Виділяють такі періоди розвитку інклюзії:

Перший період (996-1715 рр.) – від агресії та зневаги до усвідомлення необхідності піклуватися про людей з відхиленнями в розвитку.

Другий період (1715-1806 рр.) – від усвідомлення необхідності піклуватися про осіб з відхиленнями в розвитку до усвідомлення навчати частину з них.

Третій період (1806-1927 рр.) – від усвідомлення можливостей до усвідомлення доцільності навчати три категорії дітей: з порушеннями слуху, зору та розумово відсталих.

Четвертий період (1927-1991 рр.) – від усвідомлення необхідності навчання певної частини дітей з порушеннями до розуміння необхідності навчати всіх дітей з відхиленнями в розвитку.

П'ятий період (1991 р. – й донині) – від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти [3].

У 2001 р. Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України та Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» започаткували науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах», основна мета якого є розробка і реалізація механізму інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади, ранньої інтеграції цих дітей в соціальне середовище з урахуванням їх типологічних та індивідуальних особливостей.

Важливим кроком у модернізації системи освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку, наближенням її до європейських стандартів стала ратифікація у 2009 р. Верховною Радою України Конвенції ООН «Про права інвалідів» і Факультативного протоколу до неї, мета яких полягає в заохоченні, захисті й забезпеченні повного й рівного здійснення всіма людьми з інвалідністю всіх прав людини й основоположних свобод.

Остаточою інклюзивною освітою стала підтримуватись законодавчою базою України з 2010 року, коли до Закону України «Про загальну середню освіту» були внесені зміни, згідно з якими

загальноосвітні навчальні заклади могли повноправно створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами.

Література:

1. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. А. А. Колупаєвої. – Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
2. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова; [упоряд. В.М. Тімашова]. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
3. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб. / [Тоні Бут]; пер. з англ. – Київ : ТОВ Видавничий дім «Пляди», 2015. – 190 с.
4. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з англ. Київ : ТОВ «ФІРМА «ЕСЕ», 2011. 296 с.
5. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсного центру: навчально-методичних посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 318 с.
6. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 06.10.2005 № 2961-IV [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (дата звернення: 14.05.2020).

УДК 378.4.091

Вєтрова О.Д.,

кандидат пед. наук, старший викладач
кафедри психології та соціальної роботи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЛЬ СУПЕРВІЗІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Супервізія - метод, який допомагає соціальному працівнику ефективно виконувати окреслені завдання та досягати поставлених цілей. Супервізію можна розглядати як частину соціальної роботи, так і дієвий метод у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери [4].

У процесі її здійснення потрібно послідовно та чітко розподілити обов'язки між здобувачем, супервізором і викладачем, що є однією з передумов ефективного їх партнерства. Взаємодія супервізора із здобувачами має відбуватися регулярно, на рівноправній основі, без дискримінації, з дотриманням усіх вимог

закладу освіти, конфіденційності. Важливо при цьому системно фіксувати здійснені заходи, результати спостережень, проблеми, які виникають під час взаємодії. Під час проведення заліку у формі супервізії супервізори (викладачі, фахівці позашкільних закладів, шкільні соціальні педагоги) фактично виконують чотири фундаментальні функції: викладача, який надає спеціальні знання, фасилітатора, який активізує, стимулює інтелектуальну діяльність здобувачів, консультанта та експерта. Виконуючи ці функції, супервізори сприятимуть формуванню теоретичного мислення здобувачів з соціальної роботи, розвитку вміння рефлексувати явища соціальної дійсності, обґрунтовувати джерело проблеми та грамотно обирати їх технологічне вирішення [2].

До початку контрольного етапу здобувачі повинні бути ознайомлені з алгоритмом супервізії та основними етапами процесу підготовки матеріалу й оцінювання рівня підготовки. Педагогічна супервізія здійснюється в певній послідовності та має такі фази:

1. Фаза «зондування» – це фаза, під час якої майбутній соціальний працівник визначає свої професійні проблеми та обирає необхідну форму підтримки або методологічного супроводження. На цій фазі відбуваються консультації, тренінги, семінарські заняття.

2. Фаза «орієнтації» характеризується встановленням спільних цілей.

3. Фаза «збору інформації» полягає в зборі даних, спостережень, описі подій, аналізі матеріалів відвідування занять суб'єктами соціальної роботи, необхідних для вирішення поставленої проблеми.

4. Фаза «обробки даних»: зібрані дані досліджуються на предмет їх достатності та доцільності для оцінювання проблеми, та здійснюється пошук додаткової інформації, визначаються її джерела.

5. Фаза «зворотного зв'язку»: на цьому етапі отримані та оброблені дані доводяться до відома всієї групи та спільно обговорюються й аналізуються – відбувається пошук підстав для конструктивної взаємодії на підставі отриманої інформації.

6. Фаза «вироблення стратегії»: на цьому етапі здобувачі виробляють конкретні стратегії професійної діяльності щодо надання соціальної допомоги та підтримки, які навіть вносять корективи в поведінковий репертуар майбутнього соціального працівника.

7. Фаза «реалізації та контролю»: цей завершальний етап полягає в детальному аналізі запропонованої стратегії з визначенням перспектив професійного зростання. На цій фазі група та залучені до

заліку фахівці із соціальної роботи оцінюють рівень підготовки майбутніх соціальних працівників відповідно до вимог готовності до професійної діяльності.

Результати заліку-супервізії враховуються викладачами при оцінюванні сформованих загальних та спеціальних компетентностей здобувачів.

Література:

1. Браун А. Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах. К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2003. 240 с.
2. Горішна Н. Супервізія у практиці соціальної роботи та підготовки соціальних працівників у США // *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород, 2008. № 15. С. 8–18.
3. Савчук О. Використання моделі супервізії в соціальній роботі // *Соціальна політика, соціальна робота й охорона здоров'я: як Україні досягти європейського рівня якості послуг: збірник тез доповідей конференції*. К., 2007. С. 224–227.
4. Ховкинс П. Супервизия: индивидуальный, групповой и организационный подходы. СПб. : Речь, 2002. 352.

УДК 159.922.7

Малік В.Б.,

здобувач бМ2 – СР групи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Встрова О.Д.

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри психології та соціальної роботи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ

У соціальному аспекті підліткова фаза – це продовження первинної соціалізації. Всі підлітки є школярами, вони знаходяться на утриманні батьків (держави), їхньою провідною діяльністю є навчання.

Соціальний статус підлітка мало чим відрізняється від дитячого. Психологічно цей вік дуже суперечливий. Для нього характерні максимальні диспропорції у рівнях й темпах розвитку, обумовлені значною мірою біологічно. Найважливіше психологічне новоутворення віку - почуття дорослості являє собою новий рівень домагань, що передбачає майбутнє становище, якого підліток фактично ще не досяг. Звідси - типові вікові конфлікти та їх переломлення в самосвідомості підлітка. В цілому це період закінчення дитинства і початку «виростання» з нього.

Соціальне становище юнацтва неоднорідне. Юність – завершальний етап первинної соціалізації. Більшість юнаків і дівчат іще навчаються, їхня участь у продуктивній праці розглядається не стільки під кутом зору її економічної ефективності, скільки з позиції виховної цінності.

Проміжний стан суспільного становища і статус юнацтва визначають особливості психіки. Багатьох юнаків іще гостро хвилюють проблеми, успадковані від підліткового етапу, власна вікова специфіка, право на автономію від старших. Водночас перед ними стоїть завдання соціального та особистісного самовизначення яке означає якраз не автономію від дорослих, а чітку орієнтацію та визначення свого місця в дорослому світі. Це передбачає поряд із піднесенням розумових здібностей та інтересів, без яких утруднено вибір професії, розвиток інтегративних механізмів самосвідомості становлення світогляду і життєвої позиції, а також визначення психосексуальних орієнтацій.

Розширюється діапазон громадсько-політичних ролей та пов'язаних з ними інтересів і відповідальності: в 14 років - отримання паспорта, у 18 - виборче право і право на створення сім'ї [2].

За нормальних умов між силою подразника і реакцією на нього нервової системи існує певна залежність, яка має вікові та індивідуальні особливості. У підлітковому віці ці співвідношення порушуються, що пов'язано зі збудженим станом центральної нервової системи. Через це, наприклад, і сильні, і слабкі подразники можуть викликати однакову за силою реакцію-відповідь. Може бути й по-іншому: сильні подразники взагалі не викликають відповіді, а на слабкі відповідь є. Річ у тім, що центральна нервова система підлітка стає тимчасово нездатною до відповіді на сильний подразник, бо він її остаточно перезбуджує і переводить у стан гальмування, тому реакції немає. Слабкий же подразник цього не викликає, і тому на нього реакція зберігається.

Особливості особистості підлітка можна досить точно охарактеризувати двома словами - прагнення до самостійності. Воно накладає відбиток на всі сторони особистості, поведінку та відчуття. «Намагаюся бути самостійним, хоча не дуже вмію». Даний етап супроводжується наступними моментами:

1. Є своя думка, не завжди правильна.
2. Вважає свою думку достеменно правильною.
3. Не рахується з думкою батьків.
4. Чинить так, як хоче.
5. Є прагнення спробувати все, що роблять його однолітки та дорослі (покурити, спробувати алкоголь і так далі).
6. Вважає, що він все може і з ним нічого не станеться (не піклується про власну безпеку) [3].

Особливості прояву і протікання підліткового віку визначаються конкретними соціальними умовами життя і розвитку підлітка, його суспільним становищем у світі дорослих [2].

Отже, треба зазначити що важливим фактором розвитку особистості підлітка є його власна соціальна активність, спрямована на засвоєння певних соціальних взірців і цінностей, на побудову взаємин із дорослими та ровесниками, на самого себе (проектування своєї особистості і свого майбутнього).

Література:

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979.
2. Зубченко О. В. Самооцінка підлітка як психологічна проблема // *Науковий часопис*. К., 2007. Вип. 16 (40). С.153–158.
3. Панагушина О. Соціалізація підлітків у неформальних молодіжних організаціях // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2006. № 1–2. С. 102–108.

УДК 159.9

Прокопенко А. В.,
студентка 6М-2П групи
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Журавель А.В.,

кандидат психологічних наук

старший викладач

кафедри психології та соціальної роботи

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

ВПЛИВ СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ НА ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Мислення є вищою формою психічного відображення. У процесі мислення людина опосередковано й узагальнено відображає предмети і явища об'єктивної дійсності з їх властивостями, зв'язками та відношеннями. Мислення відноситься до провідних пізнавальних процесів, завдяки мисленню індивід виявляє взаємозв'язки між предметами, подіями та явищами, досліджує причини та наслідки цієї взаємодії [3].

Також необхідно враховувати те, що мислення виходить з «живого споглядання», але не зводиться до нього. Мислення є інструментом для подолання протиріч, що виникають на етапі чуттєвого відображення. Вирішення протиріч в мисленні здійснюється наступними шляхами.

Відчуття та сприймання мають вузький просторово-часовий діапазон відображення. Це означає, що органи чуття допомагають нам отримувати інформацію про те, що ми безпосередньо зараз споглядаємо і можемо бачити або чути. Мислення має значно розширений просторово-часовий діапазон відображення, завдяки чому ми можемо думати про те, що було раніше і що може бути потім, ми можемо думати про безкінечно малі і безкінечно великі просторові величини.

Злиття суб'єктивних і об'єктивних компонентів нашого знання у сприйманні, у якому дано сумарний результат взаємодії суб'єкта і об'єкта в множині протиріч. Протиріччя, які виникають у думці, дають можливість побачити істинні властивості предмета.

Попереднє протиріччя призводить до виникнення різного роду ілюзій, виникнення нестійкого випадкового знання, яке можливе на ґрунті чуттєвого відображення [3].

Одним із різновидів мислення є словесно-логічне мислення – провідний засіб теоретичного освоєння дійсності, що інтенсивно формується під час оволодіння науковими поняттями у процесі навчання. Воно має вигляд міркування, і здійснюється шляхом таких мисленневих операцій, як аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, порівняння [2].

Однією із суттєвих умов активізації пізнавальної діяльності школярів, розвитку їх словесно-логічного мислення є безпосередній емоційний розвиток учнів, адже мисленнева діяльність школяра нерозривно пов'язана з емоційним розвитком дитини молодшого шкільного віку. Крім того, емоційність є характерною рисою молодшого школяра, тому вплив на учня через емоційну сферу найбільше відповідає природі дитячого організму. Вітчизняні та зарубіжні педагоги обґрунтували, що за умови створення пізнавально-активної діяльності учнів, яка формується у процесі взаємодії педагога і вихованців, створюється сприятлива, невимущена атмосфера для засвоєння будь-якої навчальної інформації, у тому числі і для розвитку словесно-логічного мислення [4].

Емоційному розвитку молодшого школяра присвячена низка психологічних, педагогічних та методичних праць українських та зарубіжних учених. У цих доробках детально охарактеризовано особливості емоційного розвитку молодших школярів. Так, Л. Виготський зазначає, що емоційний розвиток молодшого школяра суттєво змінюється у зв'язку зі зміною образу життя дитини, тобто з навчанням, у процесі якого розвивається словесно-логічне мислення. У цьому разі, якщо в учня не розвинуто словесно-логічне мислення, то у нього розвивається тривожність, знижена самооцінка тощо [1].

Психологи встановили, що такі емоційні стани, як страхи та високий рівень тривожності мають негативний вплив, знижуючи показники концентрації уваги, зменшують обсяг пам'яті, знижують продуктивність словесно-логічного мислення, негативно впливають на успішність. Виявлено, що низька тривожність і «небоязнь» (відсутність страхів) може мати негативний вплив на навчальну мотивацію, пізнавальні процеси, успішність, знижуючи показники пізнавальної діяльності у дітей [2].

Отже, можна зробити висновок, що словесно-логічне мислення впливає на емоційний розвиток молодшого школяра.

Література:

1. Виготский Л.С. Развитие высших психических функций детей в процессе обучения. Москва. Учпедгиз, 1960. 133 с.

2. Барташнікова І. А. Розвиток наочно-образного та логічного мислення. Тернопіль : Богдан, 1998. 80с.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. Москва : Педагогика, 1986. 320 с.
4. Шпак М. М. Дидактичні умови забезпечення емоційності навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.09 – «теорія навчання». Київ, 2001. 21 с.

УДК 159.9

Долинська Д.В.,
студентка 6М-2П групи
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Журавель А.В.,
кандидат психологічних наук
старший викладач
кафедри психології та соціальної роботи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

МІЖОСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В умовах нової української школи особливої актуальності набуває дослідження міжособистісного спілкування учнів молодших класів, адже досвід міжособистісних стосунків з дорослими і однолітками є фундаментом для всебічного розвитку особистості школяра, його самопізнання та формування базових структур його Я-концепції. Вивчення цієї проблеми потребує більш глибокого психолого-педагогічного аналізу провідної діяльності і соціальної ситуації розвитку сучасного школяра. Проблема міжособистісного спілкування молодших школярів актуалізується у зв'язку з особистісно-орієнтованою спрямованістю педагогічного процесу в новій українській школі, що потребує більш уважного ставлення до психологічного благополуччя дітей.

Різні аспекти проблеми міжособистісного спілкування молодших школярів досить детально вивчалися В. Абраменковою,

І. Дубровіною, В. Журавльовою, О. Леонтєвим, С. Максименко, А. Макаренко, В. М'ясищевим, А. Прихожан, Е. Смірноюю та ін. Зокрема науковці детально досліджували процес формування стосунків між школярами у колективі [2]. Однак різкі зміни і неочікувані виклики сьогодення потребують більш ґрунтовного з'ясування специфіки міжособистісного спілкування молодших школярів в умовах нової української школи.

Молодший шкільний вік є найменш вивченим з точки зору міжособистісного спілкування. Оскільки провідним видом діяльності у цьому віці є навчальна, то наше дослідження спрямоване переважно на вивчення спілкування школярів з однолітками в межах навчальної діяльності. Для з'ясування особливостей спілкування учнів молодших класів, перш за все, необхідно ознайомитися з видами спілкування.

Зокрема, О. Леонтєв розрізняє такі види спілкування: пряме (безпосереднє), що пов'язане з природним контактом за допомогою слів і жестів; непряме (опосередковане) – пов'язане з використанням технічних або письмових пристроїв, що віддаляють чи утруднюють отримання зворотного зв'язку; невербальне спілкування – здійснюється без використання мовних і мовленнєвих засобів і, як правило, дозволяє передати інформацію про фізичний і психологічний стан, про емоційне ставлення людини, про психологічний клімат у колективі тощо; вербальне спілкування, що реалізується за допомогою мова. Засобом вербальної комунікації слугують слова, за кожним словом закріплене певне лексичне значення [1].

Слова можна вимовляти, можна писати. Молодший школяр крок за кроком опановує уміння повно і різнобічно користуватися мовою як засобом комунікації. Без особливих зусиль він входить в мовленнєві ситуації й орієнтується в їх контексті: розуміє, про що йде мова, стежить за розгортанням контексту, ставить тематичні запитання і будує діалог. Він із цікавістю розширює свій лексичний запас, активізує процес вживання слів і словосполучень, засвоює типові граматичні форми і конструкції. Усі ці досягнення сприяють мовленнєвому та інтелектуальному розвитку школяра [2].

З оволодінням мовою у молодшого школяра з'являються нові соціальні відносини, які збагачують і змінюють мислення дитини, сприяють всебічному формуванню його особистості. Це стосується і невербального досвіду взаємодії між школярами. У молодшому шкільному віці невербальне спілкування дуже природне і добре зрозуміле як одноліткам, так і дорослим. Велике значення у міжособистісному спілкуванні відіграє ставлення вчителя до дітей та

взаємини між ними. Попередня оцінка людини школярем багато в чому формується на основі думки авторитетних дорослих (батьків, вчителів, знайомих). З початком шкільного життя дитини одним із головних предметів його пізнання стає поведження вчителя, інших дітей. Вихід спілкування школяра з іншими за межі навчального процесу спричинює нові важливі зміни в структурах особистості школяра: риси і сторони його особистості істотно змінюються, розвивається уміння більш глибоко і доречно розпізнавати психологічний підтекст складних дій і вчинків однолітків, об'єктивно оцінювати особистість в цілому. Постійне спілкування з однолітками змушує школяра міркувати про їх вчинки і поведження; постійно спонукає його до активного застосування отриманих знань у спілкуванні. До кінця молодшого шкільного віку учні навчаються чітко виявляти в однолітків їх особливості, частіше звертати увагу на ті сторони особистості, що раніше вислизали від їх уваги.

У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивна побудова дружніх контактів. І якщо у школяра встановлені дружні відносини з однокласниками, то це означає, що він уміє налагоджувати тісний соціальний контакт з однолітками, підтримувати відносини тривалий час, бути цікавим іншим. У новій українській школі навчання організовується через діяльність, за допомогою ігрових методів як у класі, так і поза його межами [3]. А ігрова діяльність, на думку М. Мальцевої, сприяє розвитку гуманного, дружнього спілкування; встановленню як вербального, так і невербального міжособистісного спілкування [2].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що у молодшому шкільному віці інтенсивно розвивається міжособистісне спілкування, як вербальне, так і невербальне, і концепція нової української школи чітко враховує психологічні потреби дітей цього віку і сприяє активному розвитку базових новоутворень молодшого школяра. До перспектив дослідження означеної проблеми відносимо експериментальне вивчення впливу нової української школи на специфіку міжособистісного спілкування школярів.

Література:

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., ил., стереотипное. *Москва* : Смысл : Академия, 2005. 352 с.
2. Мальцева М. В. Детермінанти міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-

ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. За ред. С. Д. Максименка. Київ : Фенікс, 2012. Т. XII, вип. 15, ч. II. С. 211-218.

3. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL : mon.gov.ua > app > media > n..(дата звернення 16.11.20).

4. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. 3-е изд., стереотипное. Москва : Академия, 2002. 512 с.

УДК 159.98

Чумакова К.,

студентка 6М-2П групи
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Журавель А.В.,

кандидат психологічних наук
старший викладач
кафедри психології та соціальної роботи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДІВЧАТ НА ОБРАЗ ЇХ МАЙБУТНЬОГО ЧОЛОВІКА

Більшість дівчат не так часто замислюються над тим, чому саме вони обирають певного хлопця у якості майбутнього чоловіка, чому вони вважають, що зможуть прожити з ним решту свого життя, захочуть народити від нього дітей, бачити його поряд із собою кожного дня. Проблема вибору супутника життя була і лишається досить актуальною, адже цей вибір є один із найважливіших у житті. Більшість дівчат підсвідомо обирають собі чоловіка, схожого з образом батька, а дехто зовсім протилежного цьому образу.

На думку психологів [1; 2; 4 та ін.], найчастіше при виборі свого майбутнього чоловіка дівчата віддають перевагу тому, хто, як їм здається, найбільш схожий на «образ чоловіка» її дитинства, що складається у віці приблизно до 8 років і включає, зазвичай, риси чоловіків, яких вони найчастіше бачать у цей віковий період. Як правило, це батько, брат, рідний дядько чи дідусь. При цьому зовсім не обов'язково, щоб ці люди мали «ідеальні якості».

Проблеми формування уявлень про майбутнього шлюбного партнера піднімали у своїх дослідженнях В.Г. Алексєєв [1], Б.Г. Ананьєв [2], Т.В. Бендас [3], А.Г. Здравомислов [4], С.В. Петрушин [5] та інші. Однак, питання вивчення впливу ціннісних орієнтацій дівчат на образ їх майбутнього чоловіка лишається мало з'ясованим, що і спричинило вибір теми нашого дослідження.

З метою визначення основних характеристик образу потенційного чоловіка у студенток було проведено дослідження, у якому взяли участь 20 незаміжніх дівчат 18-21 років. Дослідження проводилось у період з 5 по 15 червня 2020 року на базі Глухівського агротехнічного інституту імені С.А.Ковпака СНАУ. В якості психодіагностичного інструментарію були використані методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча і методика «Особистісний диференціал». У ході аналізу результатів за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча виявлено, що перше місце у списку займає цінність «Здоров'я» (фізичне і психічне), вона є пріоритетною для 75 % досліджуваних. Друге місце займає цінність «Кохання» (духовна та фізична близькість із коханою людиною), вона є значущою для 35 % дівчат. На третьому місці виявлена така цінність як «Щасливе сімейне життя» (30 %).

Спробуємо тепер проаналізувати, які саме якості майбутнього чоловіка обирають дівчата, залежно від обраних цінностей (за методикою «Особистісний диференціал»). Такі якості майбутнього чоловіка, як незалежність, сила, старанність, доброта, діяльність, рішучість, енергійність, справедливість, дружелюбність, впевненість, товариськість, та чесність відслідковуються у дівчат, які обирають на перші три місця в системі цінностей здоров'я, кохання та щасливе сімейне життя. А останні місця даної системи цінностей займають пізнання, продуктивне життя, творчість, розваги, активна діяльність, цікава робота і т.д. Швидше за все, ці цінності займають останні місця, тому що дані цінності не вважаються дівчатами чимось особливим, оскільки вони можуть сприйматися як само собою зрозуміле, те, що присутнє завжди і те, що вони, можливо, не завжди відслідковують у собі.

Дівчата, для яких на першому місці стоїть цінність кохання, хочуть бачити поряд із собою чоловіка, якого можна було б охарактеризувати як незалежного, самостійного, доброго, справедливого, відповідального. Бажано, щоб такий чоловік був привабливим, говірким, поступливим, впевненим, чесним. Такий

чоловік не повинен бути слабким, безвідповідальним, замкненим у собі, егоїстичним, несправедливим та несамостійним.

Можна говорити про те, що дівчата, які орієнтовані на кохання, хочуть бачити поряд чоловіка, на якого можна покластися, який зможе підтримувати, допомогати і захищати.

Дівчата, для яких пріоритетною є активне діяльнісне життя, хочуть бачити поряд із собою чоловіка, який буде сумлінним, відкритим, незалежним, діяльним, енергійним, справедливим, впевненим у собі та своїх силах.

Дівчата, які обирають провідною для себе таку цінність як «впевненість у собі» та «свобода» хочуть аби поряд був чоловік чарівний, сильний, сумлінний, відкритий, незалежний, справедливий, спокійний, дружелюбний, чесний, самостійний. І зовсім нема таких дівчат, котрі звернули б увагу на чоловіка, якого можна охарактеризувати як непривабливого, слабого, метушливого, безвідповідального, пасивного, егоїстичного, черстоного, несправедливого, невпевненого у собі. Ті дівчата, які поставили на перше місце таку цінність як цікава робота, хочуть бачити поряд із собою чоловіка відповідального, чесного, справедливого, впевненого у собі, самостійного, активного, рішучого, поступливого, незалежного.

Отже, підсумовуючи подані вище діагностичні дані, можемо зазначити, що для усіх досліджуваних дівчат спільним є те, що майбутньому чоловікові мають бути притаманні такі якості як привабливість, дружелюбність, відповідальність, незалежність, самостійність, рішучість, доброта. На нашу думку, це говорить про те, що дівчата вже обирають собі майбутнього чоловіка, а не хлопця для розваг.

Література :

1. Алексеев В.Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. М., 2002. 223с.
2. Ананьев Б.Г., Бодалева А.А. Психология и проблемы человекознания : Институт практической психологии. НПО МОДЭК, Воронеж, 1996. 384с.
3. Бендас Т.В. Гендерная психология : Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 431с.
4. Здравомислов А.Г. Потребности, интересы, ценности. М., 2000. 317с.
5. Петрушин С.В. Любовь и другие человеческие отношения. Изд. 2-е, доп., СПб.: Речь, 2006. 144с.

«Барановичский государственный университет», Барановичи,
Республика Беларусь,

Научный руководитель (консультант)

Клещёва Е.А.

кандидат психологических наук, доцент

«Барановичский государственный университет», Барановичи,
Республика Беларусь,

СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ ОБ АУТОАГРЕССИВНОМ ПОВЕДЕНИИ

Одной из наиболее важных причин, определяющих возрастную специфику аутоагрессивного подросткового поведения, является то обстоятельство, что мы имеем дело с периодом самого значительного возрастного психоэндокринного сдвига – с пубертатным кризом, роль которого в генезе социальных и личностных девиаций, возникновений или манифестации психических расстройств трудно переоценить. Когда происходят социализация личности и ее становление (а именно личностные особенности оказываются наиболее важным для формирования агрессивных установок), влияние социальных факторов чрезвычайно велико. В это время у подростка формируются межличностные отношения, определяется место в обществе, вырабатываются морально-этические принципы, ценностные, ориентации [1].

Базой нашего исследования выступила «Средняя школа №16 г. Барановичи», в исследовании приняли участие 60 респондентов в возрасте от 13 до 15 лет.

Для проведения исследования использовались следующие методики:

1. Опросник «Модификации тела и самоповреждения» (Польская Н.А., Кабанова А.С.)
2. «Шкала причин самоповреждающего поведения» (Польская Н.А.)
3. Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП)
4. Опросник самосознания Столина и Панталева.– шкала аутоагрессии

По результатам нашего исследования мы получили следующие результаты:

По методике «Шкала причин самоповреждающего поведения» (Польская Н.А.)» 23% подростков прибегают к инструментальным способам аутоагрессивного поведения. Им свойственны порезы, они пробивают себе руки иглами, они оставляют себе самоожоги, из чего можно предположить, что данную манеру поведения, они могли увидеть в современном кинофильме, либо услышать в строчках современных исполнителей. 53% подростков используют соматические способы аутоагрессивного поведения. Они не оставляют следов на своей коже, не хотя, чтобы от их действий были последствия, но опять же, можно заметить тот факт, что данные подростки наносят себе ущерб. У 24% респондентов факторы аутоагрессивного поведения выявлен не был.

По результатам изучения стратегий аутоагрессивного поведения подростков, нами было выявлено, что:

У 35% причиной аутоагрессивного поведения является «восстановление контроля над эмоциями». Данный паттерн поведения является ложным, так как подростки не сформировали адекватной стратегии избавления от эмоций. 7% используют стратегию «воздействие на других». Данные подростки манипулируют своими родителями, одноклассниками и учителями ради собственной выгоды. У 17% была выявлена стратегия «избавление от негативных эмоций». Данный тип подростков, не разделяет эмоции из-за чего им приходится прибегать к аутоагрессивным проявлениям, чтобы изменить эмоцию на «положительную». У 8% была выявлена стратегия «изменения себя» из чего мы можем предположить, что данные подростки ищут новые способы влиться в референтную группу, так как их не принимают из-за каких-либо проявлений во внешности или поведении. У 33% определённой стратегии выявлено не было.

По результатам опроса отношения к модификации тела у нас получились следующие результаты:

35% респондентов относятся отрицательно к модификациям тела. 48% являются нейтрально настроенными к ним. 17% относятся положительно к данным проявлениям.

По результатам выявления склонности к отклоняющемуся поведению мы выявили:

У 17% был выявлен средний уровень проявления аутоагрессивного и деструктивного поведения, из чего можно сделать вывод, что данные подростки проявляют асоциальное поведение в зависимости от социальной группы в которой они находятся. У 83% проявлений выявлено не было. Данные подростки понимают всё

ответственность за проявления деструктивного паттерна поведения. Высоких результатов выявлено не было.

По результатам выявления паттерна аутоагрессивного поведения подростков, мы получили следующие результаты:

У 10% испытуемых выявлен высокий уровень проявления аутоагрессивного поведения, из чего можно предположить, что данные подростки входят в число испытуемых, которые используют аутоагрессивное поведение для манипуляции, либо для избавления от сложных переживаний. Для 43% характерен средний уровень проявления данного явления. Данные подростки могут проявлять аутоагрессивное поведение в случаях очень сильных переживаний, но и в данных ситуациях использовать соматические способы. Для 45% не было выявлено явных признаков аутоагрессивного поведения.

В итоге можно сказать о том, что современное общество оставляет след на подростков. Всё чаще мы можем наблюдать различные проявления аутоагрессивного проявления. С данным явлением нужно постоянно работать, изучать, так как способы и формы данного явления будут изменяться, как и стратегии из-за которых подростки могут прибегать к данному методу.

Литература:

1.Ворошилин, С. И. Самоповреждения и влечения к модификации тела как парциальные нарушения инстинкта самосохранения / С. И. Ворошилин //Суицидология. – 2012. – Т. 3. – №. 4 (9).

УДК 378.18:364.044.44

Біда А.С.,
магістрантка 60 М 2-СР групи
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Шерудило А.В.,
к.пед.н., старший викладач
кафедри педагогіки
та менеджменту освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЛЬ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА У СТАНОВЛЕННІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗВО І РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ У ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ

Соціалізація учнівської молоді ЗВО І р.а. – це багатогранний процес, який включає педагогічні (виховання і самовиховання) і соціальні (об'єктивні умови життєдіяльності, соціальні інститути) впливи, які відбиваються у поглядах і поведінці учнів. Вони взаємопов'язані і виступають у сукупності, забезпечуючи як безпосередній, так і опосередкований вплив на особистість молоді людини.

Аналіз досліджень засвідчив зростання інтересу до даної проблеми. Так, деякі питання, що стосуються впливу соціального середовища на формування особистості учнівської молоді ЗВО І р.а. відбито у наукових працях Н.П. Бондаренка, М.П. Іщенко, А.Й. Капської, Л.Г. Коваль, В.А. Сапогова та ін. Проблема формування морального досвіду та ціннісних орієнтацій, «базової культури особистості як внутрішньої основи соціалізації» стала предметом досліджень І.Д. Бега, О.С. Газмана, І.О. Мартинюка та ін.; характеристика процесу соціалізації як системи, розробка основ її теорії виразно простежується у працях О.В. Балакиревої, А.С. Волович, М.Ф. Головатого, В.С. Ільїна та ін.

Метою статті визначаємо розкриття ролі класного керівника навчальної групи в процесі соціалізації учнівської молоді у позааудиторній роботі ЗВО І р.а..

Виклад основного матеріалу. Соціально значущою рисою учнівської молоді ЗВО І р.а. є напружений пошук суті життя, прагнення до прогресивних соціально-економічних перетворень у суспільстві. Однак внаслідок недостатнього соціального досвіду, поверховості в оцінці низки явищ життя деякі учні від справедливої критики вад негативних явищ можуть переходити до безапеляційного критицизму. Тому саме в період юності розвиваються суперечності, які Ю.А. Самарін [1] розділив на три групи: 1) Соціально-психологічна. Це суперечність між розквітом інтелектуальних і фізичних сил та жорстким лімітом часу, економічних можливостей для їх реалізації і задоволення потреб; 2) Між прагненням до самостійності у відборі знань та досить жорсткими формами і методами підготовки спеціаліста певного профілю. Ця суперечність дидактичного характеру, вона може призвести до незадоволення

здобувачів освіти і викладачів результатами навчального процесу; 3) Велика кількість інформації, яка надходить різними каналами, розширює знання здобувачів освіти і разом з тим через брак достатнього часу, а часом і бажання її переосмислення, може призвести до певної поверховості у знаннях та мисленні, що зрештою вимагає спеціальної роботи викладачів з поглиблення як знань, так і умінь, інтересів здобувачів освіти в цілому.

Сьогодні вимагає від закладу освіти не простого підвищення рівня професійної підготовки фахівців, а якомога швидшого переходу до підготовки спеціалістів нового типу, здібних ефективно і гнучко реагувати на зміни соціальних, економічних, технологічних умов виробництва.

На думку дослідників [2], у виконанні цих завдань відповідальна і незаперечна роль належить інституту класних керівників навчальних груп, основними завданнями якого є: розвиток учня ЗВО І р.а. як фахівця і особистості, його нахилів, здібностей, інтелектуальності; забезпечення професійно-трудової підготовки майбутнього спеціаліста; формування у нього загальнолюдської моралі, духовності і культури, що визначаються суспільними та національно-культурними потребами.

При цьому в обов'язки класного керівника навчальної групи входять також: надання допомоги у формуванні учнівського колективу, проведення індивідуальної та групової організаційно-виховної і культурно-освітньої роботи; налагодження зв'язків з батьками учнів, з'ясування і допомога у вирішенні нагальних проблем; здійснення педагогічного контролю за освітнім процесом, формування навичок дотримуватись моральних, етичних норм поведінки, Статуту і «Правил внутрішнього розпорядку закладу освіти», «Контрактів учнів з адміністрацією закладу» на право проживання в гуртожитках.

Зміст і обов'язки класного керівника в навчальній групі дозволили спрогнозувати такі цілі: створення соціально-педагогічних умов для набуття молоддю соціального досвіду, успадкування духовних надбань свого народу; спрямування інтелектуальної активності учнівської молоді до обговорення найбільш актуальних проблем, що стосуються даного контингенту; формування національної свідомості, гідності та чіткої громадянської позиції, а також допомога учням в оволодінні новим інтелектуальним баченням світу і свого місця в ньому, розвиток здібностей особистості та повноцінна їх реалізація в різних видах діяльності; організація

постійного співробітництва, співтворчості із учнівським активом та органами учнівського самоврядування, молодіжними творчими об'єднаннями, рухами, а також розвиток їхньої ініціативи, творчості, самостійності, набуття організаторських умінь та навичок; сприяння активному включенню учнів в управління освітнім процесом шляхом передачі реальних прав та повноважень у розв'язанні різноманітних молодіжних проблем, поглибленню демократичних і гуманістичних принципів, створенню здорового морально-психологічного клімату в навчальній групі; активізація соціально-виховної роботи із учнями, які проживають в гуртожитку, формування позитивного ставлення та організація умов для їх здорового способу життя та ін.

Висновки. Таким чином, основною метою діяльності класного керівника навчальної групи ЗВО І р.а., на нашу думку, є створення сприятливих умов для формування особистості громадянина України в тому соціальному середовищі, де перебувають учні. У соціалізуючому процесі все більшого значення набувають організаційні зусилля, спрямовані на стимулювання активності самого учня, формування соціально значущих якостей учнівської молоді, усвідомлений аналіз фактів і явищ життєдіяльності групи.

Література:

1. Українська радянська енциклопедія. Київ, 1984 р. - т. 11, книга перша, ст. 32. (193)
2. Шашенко С.Ю. Відродження ролі організаційно-виховної роботи зі студентською молоддю як один із важливіших напрямів діяльності вищого навчального закладу в сучасних умовах //Соціалізація особистості: 36 наукових праць. Т. XIX. К.: Логос, 2001. С. 126 – 138.

УДК 364.65+376

Кириченко В.С.,
магістрантка 60 М 2-СР групи
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Зінченко В.П.,

к.пед.н., доц. кафедри
педагогіки та менеджменту освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

СУТНІСТЬ ТА ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими завданнями. Соціальна солідарність і згуртованість у сучасному різноманітному суспільстві забезпечується включенням (інклюзією) громадян у суспільне життя: визнання прав спільнот на захист їх цілісності; повагою до прав будь-яких меншин, які не зазіхають на цілісність суспільства. Можливості соціальної участі, на думку дослідників означеної проблеми, можна розширити і використовувати за допомогою спеціальних механізмів – ключових соціальних інститутів: освіта, соціальний захист, культура, право, охорона здоров'я, бізнес тощо.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти проблеми соціальної інклюзії порушують у своїх працях такі вчені: І.О. Білозерська, В.І. Бондар, Н.І. Галицька, В.В. Засенко, Т.Д. Ілляшенко, А.А. Колупаєва, Н.П. Кравець, З.П. Ленів, В.М. Синьов, М.О. Супрун, О.М Таранченко, М.К. Шеремет та ін.

Метою статті визначаємо розкриття сутності соціальної інклюзії.

Виклад основного матеріалу. Основною умовою для успішного впровадження та реалізації соціальної інклюзії виступає суспільна інклюзивна свідомість – поширені цінності і норми, відповідно до яких вибудовується взаємодія і відбувається взаєморозуміння людей.

Так як соціальна інклюзія виступає процесом, який вимагає певних зусиль для досягнення рівних можливостей для всіх, незалежно від статі, віку, соціального статусу, життєвого контексту освіти, етнічної приналежності, з метою забезпечення їм повноцінної і активної участі у всіх сферах життя, у процесі прийняття рішень, то вона виступає головною умовою забезпечення благополуччя, якості життя і розширення можливості розвитку всіх людей.

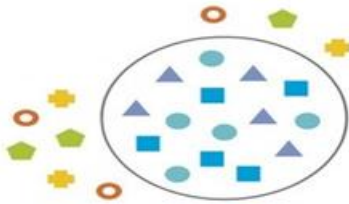
Поняття «соціальна інклюзія» використовується сьогодні для позначення нових форм соціальної стратифікації. Попередня класова стратифікація ділила людей на вертикальні шари. Сьогодні – горизонтальна диференціація на «інсайдерів» та «аутсайдерів». За такого підходу концепція соціальної інклюзії – це інший спосіб погляду на ту ж саму проблему, що дозволяє побачити більше конкретних деталей та причин соціального виключення та депривації людей з обмеженими можливостями [1].

Науковці інклюзію розглядають характеристику щоденних практик, щоденні взаємодії із суспільством: інклюзивна освіта; охорона здоров'я; соціальне обслуговування; культурні практики; просторово-предметне середовище життя тощо.

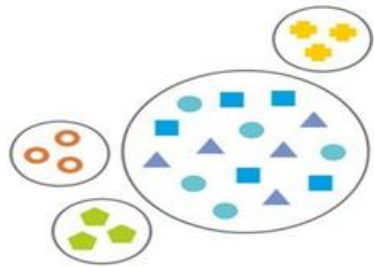
Питання освітньої інклюзії ґрунтується на положеннях загальної педагогіки, яка орієнтована на людину з урахуванням її індивідуальних освітніх потреб і визнає гетерогенність як норму у соціальному супроводі і освіті.

Спираючись на наукові дослідження Е. Фейерер, ми схематично відобразили етапи процесу зближення різних учасників освітнього процесу: ексклюзія, сегрегація, інтеграція та інклюзія.

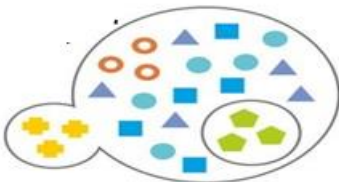
Ексклюзія – Виключення.
Розділення здібних та не здібних до діяльності (навчання).

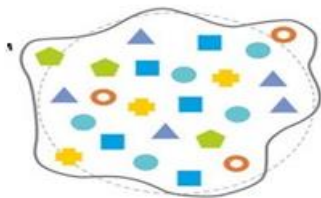


Сегрегація – Виділення.
Сепарація і концентрація за здібностями, станом здоров'я, можливостями.



Інтеграція – Залучення.
Разом, але поряд. Ситуативна (крапкова), часткова, повна інтеграція. Інший пристосовується до структури.





Інклюзія – Включення. Усі разом. Структура пристосовується до індивідуальних потреб кожного.

Висновки. Таким чином, соціальна інклюзія у широкому розумінні даного терміну розглядається як демократичні у своїй основі принципи і дії щодо включення індивіда або групи у ширшу спільноту; подолання дискримінації за статтю, віком, здоров'ю, етнічній приналежності та іншим ознакам. В основу інклюзивної освіти покладено «світогляд, який виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей і створює особливі умови для дітей, які мають освітні потреби» [2].

Література:

1. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки. URL : https://pidruchniki.com/pedagogika/osnovi_inklyuzivnoyi_pedagogiki.
2. Ярская В.Н. Инклюзия – новый код социального равенства // Образование для всех: политики практика инклюзии. Саратов, 2008. – С.11-16.

УДК 376:364

Артьоменко В.В.,
студентка 6М2 СР групи
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Зайцева О.М.,
канд.пед.наук, доц.
кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

**АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ВАЖКОВИХОВУВАНІ ДІТИ»
У СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, досягнення істотного зростання інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості і суспільства, передбачений Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст., вимагає від виховних інституцій (сім'ї, школи та інших закладів освіти) пошуку форм, методів і технологій виховної роботи серед неповнолітніх з відхиленням у поведінці, спрямованої як на перевиховання таких неповнолітніх, так і на попередження відхилень від соціальної норми, які негативно впливають на формування особистості людини.

Вперше поняття «важкі діти» було використано у XIX столітті для означення дітей з чітко вираженими фізичними вадами. Дослідженнями проблеми «важких» займалися педагоги, лікарі, соціологи, криміналісти [5, с.6].

Науковці по-різному тлумачать поняття важковиховувані діти. Спробуємо проаналізувати деякі з них. (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Визначення поняття «важковиховувані діти».

<i>№</i>	<i>Автор</i>	<i>Визначення</i>
1	Л.С.Виготський	«Важковиховувані діти в самому смислі цього слова (безпритульні, правопорушники, педагогічно занедбані), психо- і невропатичні діти, розумово відсталі, сліпі, глухонімі, логопати, психічно і фізично хворі діти» [11, с. 4].
2	А.С.Макаренко	Під важко вихованістю розумів передусім порушення відносин дитини із середовищем існування. [2, с. 9].
3	В.О.Сухомлинський	Важковиховувані діти – це діти , які в силу неправильного виховання стали неприйнятними до нього. [10, с. 7-8].
4	А.Й. Капська	Діти з незначними фізичними вадами (дефект мовлення, зовнішня непривабливість, наслідки конституційно-соматичного плану). Але, на думку дослідниці: „важковиховуваними вони стають

		внаслідок негативних міжособистісних взаємин в дитячому колективі та з дорослими”.[4, с. 133].
5	Л.В. Мардохаєв	« Це дитина, у виховній роботі з якою вихователь відчуває труднощі, пов’язані з її особливостями розвитку і виховання. Форми прояву поведінки дитини, що свідчать про її важковиховуваність, можуть бути найрізноманітнішими . [7, с. 311].
6	І.Д.Зверєва	Важковиховувані діти – це такі категорії дітей, у яких під впливом несприятливих соціальних, психолого-педагогічних та медико – біологічних чинників відбуваються порушення моральних ставлень до навчання, норм поведінки, зниження або втрата почуття відповідальності за власні вчинки. [3, с. 28].
7	М.М.Фіцула І.І. Парфанович	До важких дітей відносять тих школярів, які характеризуються певними відхиленнями в моральному розвитку, наявністю негативних форм поведінки, недисциплінованістю. [12, с. 11].

Таким чином, як правило, дослідники пов’язують поняття важковиховуваності з відхилення від певних норм.

Науковці визначають стани психіки, що знаходяться між нормою та патологією та впливають на процес виховання. В першу чергу, це акцентуація характеру та темпераменту. Так А.Є. Личко наголошує, що акцентуації характеру є крайніми варіантами норми, за яких окремі риси характеру є надзвичайно вираженими, внаслідок чого виникає вибіркова залежність поведінки від певного виду психогенних впливів за хорошої і навіть підвищеної стійкості до інших.

Акцентуації можуть створювати несприятливі умови, за яких виникають труднощі у вихованні [11, с. 6].

В.М. Оржеховська виокремлює три найбільш характерні групи важковиховуваних підлітків: з нерівномірним розвитком

психіки; педагогічно-занедбані діти; діти, підлітки, які перебувають у неправильних стосунках з оточенням.

Автор зазначає, що важковиховувані – це такі категорії учнів, у яких внаслідок впливу несприятливих для їхнього розвитку соціальних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів, відбулося порушення морального ставлення до навчання та норм поведінки, зниження або й втрата почуття відповідальності за свої вчинки. На основі досліджень педагог виділяє такі типи важковиховуваних: перший – пасивно-позитивний, або конфліктно-ситуативний з переважною позитивною спрямованістю; другий – байдуже-нестійкий, або ж нерівноважено-ситуативний з незначною негативною спрямованістю; третій – пасивно-негативний, або нестійкий з переважаючою негативною спрямованістю; четвертий – активно-негативний, або стійкий з негативною спрямованістю. [9, с. 36].

Щодо характеристики категорії важких дітей дослідники М.М. Фіцула та І. І. Парфанович виділяють їх істотні ознаки: такі діти досить часто характеризуються відхиленнями від норм поведінки; порушення поведінки таких дітей важко піддаються виправленню; ці діти особливо потребують індивідуального підходу та організації профілактичної роботи. [12, с. 132].

Висновки. Відхилення від загальноприйнятих норм поведінки у науковій літературі прийнято позначати терміном «девіації» (від латинського – *deviatio* – відхилення) і відповідно поведінку «девіантну». В нашому дослідженні важковиховуваність дітей, яка характеризується тими чи іншими відхиленнями у формуванні їх особистості і поведінці, ми розглядаємо як специфічну форму девіантної поведінки.

Література:

1. Гончаранко С.И. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 345с.
2. Зверєва І.Д. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія. К.: Центр навчальної літератури, 2008. 336с.
3. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю.: Навчально-методичний посібник. К.: УДЦССМ, 2001. 187с.
4. Кравцова Э.М. Формы и методы работы с подростками. К.: Вища школа, 1986. 216с.
5. Мардохаяев Л.В. Словарь по социальной педагогике.: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л.В. Мардохаяев. – М.: Изд.центр «Академия», 2002.- 328с.
6. Оржеховська В.М. Сучасні орієнтири превентивної педагогіки // *Педагогіка і психологія. Вісник АПН України*. 2005. №2. С.17-25.

7. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. К.: Радянська школа, 1978. 349 с.
8. Трудный подросток: причины и следствия. Под ред. В.А. Татенко. К.: Радянська школа, 1985. 152с.
9. Фіцула М.М. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 432 с.

УДК 364.2+37(09)

Бойко А.О.,

студент 60М 2 СР групи
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Міщик Л.І.,

докт. пед. наук, проф.,
завідувач кафедри психології та соціальної роботи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНСЬКІЙ ГРОМАДІ

У науковій літературі з теми дослідження, автори виділяють кілька ознак, що є ключовими і характеризують громаду: спільна ситуація: спільні ознаки, що об'єднують людей між собою – місце проживання, етнос, релігія тощо; мережа стосунків і взаємодії у громаді; колективна дія: люди усвідомлюють спільний інтерес і спроможні на організацію колективної дії; сформована ідентичність: людина в громаді відчуває свою приналежність до єдиного цілого, емоційно пов'язана з цим утворенням, має певну лояльність стосовно неї. Відтак, поняття «громада» стосується конкретних людей, певної території, досвіду, соціальних стосунків і прагнень.

Питання роботи в громаді як складову діяльності соціального педагога та соціального працівника розкривали у своїх працях Т. Алексеєнко, І Зверева, А. Капська, Т. Семігіна, В. Сидоров. Історичний аспект становлення та розвитку громад, роботи в громаді

та з громадою у своїх працях піднімали О. Безпалько, А. Кучеренко, Л. Чорна та ін.

Вивчення історичних джерел засвідчує, що у часи Київської Русі існували так звані землеробські громади. В українських письмових джерелах вони згадуються як верв, мир, село [2].

Великого значення для розвитку соціальної роботи в Україні мала селянська громада з її звичаєвим правом та існуючими традиціями соціальної підтримки знедолених та бідних. Не втрачаючи історичної наступності з давньоруською общиною, сільська громада регулювала всі аспекти життєдіяльності селянства. Провідною характеристикою сільської громади була взаємодопомога, що знаходила вияв у різних формах та обрядах життєвого циклу людини від її народження до смерті.

Підґрунтям взаємодопомоги виступала відповідальність членів громади, що забезпечувала колективний захист честі і власності кожної людини – члена громади.

Отримати статус члена громади можна було через народження в певній громаді або заміжжя. Також відомі факти, що громада мала право надавати громадянство окремим особам. До членів громади відносилися також священики і вчителі. В українській сільській громаді приналежність дітей до неї визначалася двома способами: по батьківській лінії, та по материнській (у випадку незаконнонародженості).

Заслугове на увагу робота громади щодо сиріт, вдів, старців та немічних. З цією метою у селах створювалися сирітські ради або призначався сирітський суддя, чиїми обов'язками було піклування про сиріт та вдів. Для допомоги нужденним у деяких громадах було організовано фонд убогих та сиріт. Цікавим є той факт, що при призначенні опікунів для сиріт, громада мала вирішальне слово [1].

У складі традиційної сільської громади особливе становище займали молодіжні чоловічі об'єднання – парубочі (парубоцькі) та дівочі громади, що діяли в українських поселеннях (селах, селищах, хуторах, сільських вулицях тощо) впродовж XV–XIX століть, та були наділені певними судовими, виконавчими та адміністративними функціями та звичаєвим правом [3]. Виділяють три основні напрями їхньої діяльності: 1) врегулювання стосунків із місцевою владою; 2) налагодження в селі нормативного життя, насамперед, вирішення конфліктів між парубками, молодіжними громадами й мешканцями села; 3) організація в селі урочистостей, церковних процесій, святкувань храмового дня, Великодня, вітання хазяїв з Різдом та Новим Роком, колядування, щедрування тощо [3]. Обов'язками

молодіжних громад були: допомога вдовам та самотнім (ремонтні роботи, заготівля дров – хлопці, допомога по господарству - дівчата); догляд за сільськими дорогами (хлопці), догляд з немовлятами, яких ні з ким залишити, прибирання біля церкви (дівчата); організація власного дозвілля та влаштування загально сільських свят тощо.

Перебуваючи у складі СРСП в Україні розгортається ціла мережа закладів для роботи з дітьми та молоддю за місцем проживання. Основними складовими системи соціально-педагогічної роботи за місцем проживання стають державні заклади (школи, позашкільні установи тощо), сім'я та громадськість.

Таким чином, як свідчить проведене нами теоретичне дослідження, Україна має багатий історичний досвід організації соціальної роботи в громаді, який формувався протягом багатьох століть. Як свідчить сучасна теорія і практика, історичні традиції та форми роботи використовуються у соціальній роботі з певними змінами та вдосконаленнями.

Література:

1. Безпалько О.В. Соціальна робота в громаді: Навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 176 с.
2. Громади України: на шляху до відродження. К. : «Ай-Бі», 2002. 279 с.
3. Семеренко В. Парубочі та дівочі громади як осередки соціалізації сільської молоді. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2015_2/35.pdf

УДК 379.8.091:316.6

Зимовець І.В.

магістрантка 60 М 2 -СР гр.,
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Міщик Л.І.,

доктор пед. н., проф.,
завідувач кафедри
психології та соціальної роботи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПИТАННЯ ЗАДОВОЛЕННЯ ПОТРЕБ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема особистості набуває важливого значення в той час, коли криза політичного, економічного життя країни змушує людей звернутись до осмислення себе, свого я. Прагнення людини реалізувати закладені в ній творчі сили і здібності є найбільш глибинною потребою особистості, потребою, яка визначає сенс її життя і значимість в очах інших людей. Кожна суспільна система формує свою особистість.

Сутність та особливості самоствердження та самовираження різних вікових груп розглядали у своїх дослідженнях Булах І., Осьміна Л., Савчина М., Харламенкова Н. та інші.

У соціальній педагогіці терміни самоствердження та самовираження ототожнюються: «Самоствердження — спосіб бути самим собою, теж саме що і самовираження, але лише як усталена форма самостійної діяльності у певних умовах» [1, с.252]. Самоствердження – це одночасно і процес, і результат діяльності, яку здійснює людина. При цьому процес самоствердження завжди пов'язаний зі зміною самої особистості. Самостверджуючись, людина прагне до високої оцінки власної особистості, проте оцінка оточуючих завжди напряду пов'язана з внутрішнім відчуттям особистості — самооцінкою.

Мотивом самоствердження для старших підлітків є прояв власних можливостей і реалізація себе не лише у колі своїх ровесників, тому для багатьох важлива кількість чоловік у групі.

Основним засобом самоствердження і самовираження є спілкування. Як зазначалося раніше, потреба у спілкуванні є переважаючою у підлітковому віці. Підліток не лише прагне до спілкування, а й чекає, що завдяки йому зможе розкрити свої потенційні можливості. Однак, як показало дослідження, значна кількість підлітків не мають елементарних комунікативних навичок і умінь. Так, простий тест, коли підліткам було запропоновано знайти вихід із конфліктної ситуації, показав, що молодші підлітки не можуть визначити оптимальні шляхи вирішення ситуації, а старші занадто емоційні і передчасні. Пізніше, під час бесіди, розбираючи запропонований тест, школярі знайшли найкращий варіант і проаналізували свої помилки і погодилися із тим, що уміння знаходити вихід із конфлікту є основою здорового спілкування, без якого не може існувати жоден колектив. Підлітки самі формують своє

коло спілкування, основною референтною групою на дозвіллі є компанія ровесників (друзів). Частіше за все це неформальне об'єднання. Лише дівчатка молодшого підліткового віку надають перевагу формальним закладам дозвіллевої сфери.

Мотиваційна структура різних форм спілкування підлітків, виходячи із проведеного нами дослідження, характеризується таким чином (мотиви подаються за ступенем значимості):

1. Інтимно-особистісна форма: емоційне співпереживання; довіра і розуміння; самоствердження серед ровесників; взаємодопомога і співпраця з ровесниками; самовираження; самореалізація у середовищі однолітків.

2. Стихійно групова форма: соціальна ідентифікація з групою ровесників, старших хлопців та дівчат; задоволення від спільних розваг; самоствердження серед ровесників і дорослих; самовираження; самореалізація у групі; довіра і взаєморозуміння з ровесниками; емоційне співпереживання.

3. Соціально-орієнтована форма спілкування: творче самовираження; задоволення від спільної діяльності; самоствердження серед ровесників і дорослих; довіра і порозуміння з однолітками і батьками; емоційне співпереживання; самореалізація.

Необхідно розкрити і реальне коло спілкування підлітків: на першому місці знаходяться друзі (товариші); на другому – друг (подруга); на третьому – батьки; на четвертому – дорослі друзі або хто-небудь із родичів.

При цьому дослідження показало, що кожній із форм спілкування підлітків притаманне певне коло спілкування, визначене мотивами, змістом і метою комунікативної діяльності.

Так, в інтимно-особистісній і стихійно-групових формах, у якості партнерів спілкування виступають, перш за все, друзі поза школою, ровесники і старші хлопці та дівчата, однокласники, батьки. Педагоги, а також молодші діти відсутні як партнери спілкування. При цьому в інтимно-особистісній формі друзі поза школою і однокласники рівнозначні. Для підлітків, які надають перевагу стихійно-груповій формі спілкування, на перший план виходять друзі поза школою, а потім уже однокласники.

Сьогодні взаєморозуміння з однолітками ускладнюється цілою низкою факторів, а також індивідуальними особливостями ровесників, які можна пояснити зміненими соціальними умовами – пріоритет матеріальних цінностей, соціальне розшарування суспільства, зміна міжособистісних стосунків тощо, підлітки все

частіше зіштовхуються з байдужістю, грубістю, злістю. А це в свою чергу, призводить до замкнутості і тяжким переживанням з боку підлітків. Слід відмітити, що з розчаруванням у спілкуванні стикаються як дівчатка, так і хлопчики. Між тим спілкування з однолітками більш старшого віку продовжує бути важливим для підлітків.

Література:

1. Социология молодёжи / под ред. В.Г. Лисовского; Санкт-Петербург. гос. ун-т. Фак. социологии. – СПб. : Изд-во СПб ун-та, 1996. – 458 с.

УДК 37.013.42;37:34

Князєв М.В.,

студент 6М 2 СР групи
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Міщик Л.І.,

доктор пед. н., проф.,
завідувач кафедри
психології та соціальної роботи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПИТАННЯ ЗАХИСТУ ПРАВ ДИТИНИ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

Положення нормативно-правових актів як національних, так і міжнародного характеру, стороною яких є Україна, свідчать про те, що захист прав дитини є загальнодержавним пріоритетом для країни. Значну увагу цій проблемі приділяли вчені: В. В. Копейчиков, С. Л. Лисенков, О. І. Анатолієва, Н. М. Оніщенко, Ю. С. Шемшученко,

Основоположним документом у царині захисту прав дітей вважається Конвенція ООН про права дитини, підписана Україною 21 лютого 1990 р., ратифікована Постановою Верховної Ради України 27 лютого 1991 р., що набула чинності 27 вересня 1991 р. Чинними для нашої держави є також низка інших ратифікованих нею документів, у тому числі: Конвенція Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію

всіх форм дискримінації щодо жінок (від 12 березня 1981 р.), Конвенція про заборону та негайні заходи щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці (від 5 жовтня 2000 р.), Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо торгівлі дітьми, дитячої проституції і дитячої порнографії (від 3 квітня 2003 р.), Конвенція Організації Об'єднаних Націй проти транснаціональної організованої злочинності (від 4 лютого 2004 р.), Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо участі дітей у збройних конфліктах (від 23 червня 2004 р.), Конвенція про кіберзлочинність (від 7 вересня 2005 р.), Конвенція про цивільно-правові аспекти міжнародного викрадення дітей (від 11 січня 2006 р.), Європейська конвенція про здійснення прав дітей (від 3 серпня 2006 р.), Конвенція про юрисдикцію, право, що застосовується, визнання, виконання та співробітництво щодо батьківської відповідальності та заходів захисту дітей (від 14 вересня 2006 р.), Конвенція про визнання і виконання рішень стосовно зобов'язань про утримання (від 14 вересня 2006 р.), Конвенція про контакт з дітьми (від 20 вересня 2006 р.), Європейська конвенція про визнання та виконання рішень стосовно опіки над дітьми та про поновлення опіки над дітьми (від 6 березня 2008 р.), Європейська конвенція про правовий статус дітей, народжених поза шлюбом (від 14 січня 2009 р.), Європейська конвенція про усиновлення дітей (від 15 лютого 2011 р.).

Основними напрямками державної політики у сфері захисту прав дітей є: охорона здоров'я і сприяння здоровому способу життя дітей; забезпечення якісної освіти та виховання; покращення економічних умов життєдіяльності дітей; підвищення дієвості державної системи підтримки дітей, що перебувають у складних життєвих ситуаціях.

В Україні функціонує Інститут Уповноваженого Президента з прав дитини, заснований Указом Президента України від 11 серпня 2011 р. № 812/2011. Варто зазначити, що цей інститут відіграє нині суттєву роль у вдосконаленні політики із охорони дитинства та захисту прав дитини в нашій державі, хоча його основною функцією є моніторинг ситуації із дотримання прав дитини в Україні, а не реалізація політики [1].

На нашу думку, показовими є результати дослідження, проведеного в квітні 2012 р. в усіх регіонах України на замовлення Уповноваженого Президента України з прав дитини Українським інститутом соціальних досліджень імені О.Яременка за технічної підтримки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) та Фонду Ріната

Ахметова “Розвиток України” у межах проекту “Права дітей в Україні: реалії та виклики після 20 років незалежності” [2]. Характерно, що кожна друга дитина зазначає порушення або недотримання тих чи інших прав, які мають бути гарантовані в сучасному суспільстві. При цьому: -56% дітей вважають, що в нашій країні порушується право на захист від жорстокості, знущання, брутального поводження; -54% вказали на порушення права на повноцінне харчування (основними порушниками діти вважають батьків); -53% респондентів відзначили порушення права на отримання медичної допомоги (це право найчастіше порушується з боку медичних працівників); -52% вважають, що існують випадки сексуальної експлуатації дітей; -48% вважають, що державна не завжди турбується про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, або турбується не повною мірою; -48% вважають, що порушується право дітей висловлювати власну думку, кожен третій зазначив, що це право порушується батьками, кожен четвертий – вчителем/викладачем; -44% вважають, що порушується право дітей на вільне спілкування з друзями, родичами, батьками та отримання корисної інформації; -48% знають про порушення права дітей на освіту; -48% засвідчили порушення права дітей на любов та піклування з боку батьків (особливо гостро це відчують діти 10–13 років – 52,6%); -47% вважають, що діти піддаються трудовій експлуатації; -43% знають про випадки, коли діти, які вчинили злочин, піддавалися тортурам та приниженню.

Таким чином, дитина, її права, свободи та законні інтереси повинні бути предметом постійної уваги держави, суспільства, науковців, педагогічних працівників і, насамперед, батьків.

Література:

1. Незалежний громадський Звіт щодо захисту прав дитини в Україні в 2010–2012 рр. [Електронний ресурс] / Всеукр. громад. організація “Правозахисна організація “Спільна Мета”. – Режим доступу : <http://commongoal.org.ua/?p=138>
2. Аналітична довідка за результатами опитування дітей віком 10–17 років у межах проекту “Права дітей в Україні: реалії та виклики після 20 років незалежності” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/news/24361.html>

УДК 37.013.42

Шаповалова П.С.,
студентка 6М2 СР,
факультету початкової освіти

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Шерудило А.В.,

канд. пед. наук,

старший викладач кафедри

педагогіки та менеджменту освіти

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

БУЛІНГ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

Явище булінгу надзвичайно поширене в сучасній школі, але цю проблему з тих чи тих причин замовчують, не афішують випадки знущань, її не прийнято обговорювати. З одного боку, педагогічний колектив, дбаючи про власну репутацію, ігнорує її, а з іншого – батьки, які або вважають ситуацію цькування хорошою школою життя, або, хвилюючись за власних дітей, переводять їх до іншого навчального закладу. За таких умов проблему не усувають, а навпаки, вона набуває більших обсягів і жорстокості.

Значний внесок у теорію подолання булінгу, дослідження його структури, причин виникнення зробили такі зарубіжні дослідники як Д.Ольвеус, Д. Лейн, Е. Роланд, Е. Міллер, Д. Таттум, К. Арора, Д. Томпсон та інші. В той же час, можна відмітити таких вітчизняних науковців: О. Барліт, А. Бочавер, О. Глазман, А. Губко, О. Дроздов, І. Сидорук, О. Синюкова, В. Собкін, А. Король, В. Петросянц, А. Чернякова, які досліджують психологічні особливості учасників булінгу, його наслідки та шляхи подолання.

Термін булінг тісно пов'язаний із такими поняттями, як: насильство (застосування силових методів або психологічного тиску за допомогою погроз, свідомо спрямованих на слабких або тих, хто не може чинити опір; панування, влада людини над людиною [4]); агресія (дії, спрямовані на порушення фізичної і психічної цілісності людини або групи людей). Агресія органічно пов'язана з насильством і є його природним підґрунтям. Поняття агресія ширше за поняття насильство, воно включає в себе поняття насильство [1, с. 85]; третирування (виявляти зневагу до когось, поводитися безцеремонно,

не зважати на чиюсь думку [2, с. 248]); цькування (переслідувати кого-небудь різними нападами, наклепами і т. ін., знущатися з когось [3, с. 259]).

Назва «булінг» походить від англійського слова «bully», яке означає хуліган, забіяка, людина, яка використовує свою силу і владу, щоб налякати, або заподіяти шкоду слабшим людям. Поняття «булінг» (bullying) означає агресивну поведінку однієї людини відносно іншої з метою заподіяти їй моральну або фізичну шкоду, принизити її і в такий спосіб утвердити свою владу.

Шкільний булінг можна розділити на дві основні форми:

1. Фізичний шкільний булінг – умисні удари, стусани, побої нанесення інших тілесних ушкоджень тощо.

2. Психологічний шкільний булінг – насильство, пов'язане з дією на психіку, що завдає психологічну травму через словесні образи або погрози, переслідування, залякування, якими навмисно заподіюється емоційна невпевненість. До цієї форми належать: вербальний булінг (знаряддям слугує голос (образливе ім'я, з яким постійно звертаються до жертви, обзивання, поширення образливих чуток і т. д.); образливі жести або дії; залякування (використання агресивної мови тіла й інтонацій голосу для того, щоб змусити жертву здійснювати або не здійснювати що-небудь); ізоляція (жертву навмисне ізолює, виганяє або ігнорує частина учнів або весь клас); активне неприйняття (виникає у відповідь на ініціативу, що походить від жертви, кривдники дають зрозуміти, що вона ніхто, що її думка нічого не означає, роблять її «цапом відбувайлом»); пасивне неприйняття (виникає лише в певних ситуаціях, коли треба вибрати когось у команду, групу, сісти за парту, прийняти в гру, діти відмовляються: «З ним не буду!»); ігнорування (не звертають уваги, не спілкуються, не помічають, забувають, не проявляють відкритої агресії, але й не цікавляться); вимагання (грошей, їжі, інших речей); пошкодження та інші дії з майном (крадіжка, грабїж, ховання особистих речей жертви); кібербулінг (приниження за допомогою мобільних телефонів, Інтернету, інших електронних пристроїв (пересилання неоднозначних зображень і фотографій, обзивання, поширення чуток тощо)).

Варто зазначити, що булінг у школі виявляється не лише в діях учнів у ставленні один до одного, але і в діях учителів щодо учнів чи навпаки. Вчителі у своїй взаємодії з дітьми можуть проявляти таку поведінку, що приносить останнім психологічний біль і обмежує їх право на збереження гідності особистості. Виявити поведінку що

вказує на булінг, досить складно. Вчитель під час взаємодії з учнями може застосовувати авторитарний стиль управління, який, хоч і може сприйматися дітьми як обмеження їхніх прав, але не є булінгом за визначенням.

Отже, виходячи з усього вище зазначеного, можна сказати, що булінг являє собою серйозну проблему сучасних шкіл та має високий ступінь суспільної небезпеки. Зважаючи на це, останнім часом проводиться все більше досліджень даного явища, визначаються його особливості, причини та наслідки. Відбувається пошук дієвих механізмів його вчасного попередження, а у випадках коли проблема вже існує – подолання.

Література:

1. Лушпай Л. І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії [Електронний ресурс] // Наук. зап. [Нац. ун-ту «Острозька академія»]. Сер. :Філологічна. 2013. Вип. 33. С. 85. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaf_2013_33_28.pdf
2. Словник української мови : в 11 т. Т. 10. 1979. С. 248.
3. Словник української мови : в 11 т. Т. 11. 1980. С. 259.
4. Українська психологічна термінологія : словник-довідник / за ред. Л. А. Чепи. К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2010.

СЕКЦІЯ 5. ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 811.161.2

Бабич І. С.,
студентка 40-61-2У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Корчова О. М.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

МЕТАФОРА В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ПАРАДИГМІ

Одне з ключових місць серед дослідження фігур і тропів посідає метафора. На сьогодні її вивчення закономірно перенесено в площину міждисциплінарних наукових пошуків.

Етимологія терміна (з давньогрецького метафора від *metaphèrein* «переміщати, переносити») та інтуїтивне тлумачення з огляду на перенесення властивостей (ознак, дій тощо) з одного предмета на інший дає змогу носіям мови усвідомлено або неусвідомлено відбирати те, що здатне створити метафоричний зв'язок між двома доменами в мовній картині світу.

Сучасне дослідження метафори інтегрує протилежні підходи до її тлумачення: метафора як лінгвістичний феномен та метафора як мисленнєва структура, що може мати мовленнєве вираження.

За традиційною, аристотелівською, теорією [1], метафору трактують як приховане порівняння, тобто таке, що не містить порівняльного сполучника. Дискусійність такого підходу вбачаємо в тому, що подібність між двома мовними одиницями почасти створюється не їх дефініціями, а процесом метафоризації, тобто самою метафорою. Це ускладнює обґрунтування й моделювання когнітивних процесів утворення та функціонування метафори.

Відповідно до іншої теорії вивчення метафори, вираз у переносному значенні замінює еквівалент буквального вираження. Ця концепція базується на положеннях породжувальної семантики, прагматики й теорії мовленнєвих актів. В основі обох покладено ідею про те, що метафори – невідповідні й помилкові твердження з точки зору семантики або прагматики.

У сфері генеративістики метафори вважають відхиленнями від комбінаторних можливостей, запропонованих синтаксисом і семантикою, які завуальовують пряме значення.

Наприкінці ХХ ст. набуває актуальності когнітивний підхід до вивчення метафори. Відповідно до авторської інтерактивної теорії М. Блек [2] наділяє метафору концептуальною функцією. На думку дослідника, метафора виникає не в межах семантичного поля однієї лексеми, а в процесі семантичної взаємодії кількох слів. Інтерактивна метафора (на відміну від порівняльної) володіє не лише функцією вираження та схожості, вона створює новий зміст, інтенсифікуючи схожість.

Згідно з інтерактивною концепцією метафора проектує взаємодію між двома суб'єктами як результат кількох операцій:

присутність першого суб'єкта спонукає слухача / читача акцентувати увагу на деяких якостях іншого суб'єкта; спонукає його вибудувати сукупність паралельних фактів, що стосуються першого суб'єкта та спонукають до паралельних змін у другому суб'єкті [4, с. 29]. Розуміння метафоричних виразів вимагає (на відміну від порівняльної концепції) активної участі слухача / читача, його творчої відповіді.

Окреслена ідея М. Блека про те, що метафора має первинну концептуальну функцію, є підґрунтям наступних учень про метафору, які можна узагальнити назвою «когнітивні підходи». Когнівістика запропонувала альтернативну теорію тим дослідникам, які тлумачили метафору лише як лінгвістичний інструмент.

Відповідно до концептуальної теорії, метафора – це спосіб представлення й організації нашого світу, а не лише декоративний інструмент мови, що виконує комунікативну роль. Уперше в межах цього напрямку метафору проаналізували Дж. Лакофф і М. Джонсон на матеріалі побутового мовлення [3]. Ідеї теорії когнітивної метафори в лінгвістиці згодом розвинули такі дослідники, як Н. Арутюнова, В. Гак, Ю. Караулов, Г. Складєвська, В. Телія, В. Харченко та інші.

Отже, у сучасній науковій парадигмі метафору тлумачать у контексті різних підходів, домінантними серед яких є порівняльний, когнітивний та концептуальний.

Література:

1. Аристотель. Поетика / [пер. з старогрец. Борис Тен; передм. Й. Кобова]. Київ: Мистецтво, 1967. 136 с.
2. Блэк М. Метафора. *Теория метафоры* / ред. Н. Д. Арутюнова. Москва: Прогрес, 1990. 512 с.
3. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем. Москва: Едиториал, 2004. 256 с.
4. Black M. More about metaphors. In A. Ortony, Ed., *Metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press, 1979. P. 19–43.

УДК 811.161.2'373:821

Бандурова І. О.,
студентка 43-У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Холявко І. В.,

кандидат філологічних наук, доцент
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПРОСТОРІЧЧЯ ЯК ЛІНГВІСТИЧНА КАТЕГОРІЯ

Просторіччя як лінгвістичний феномен є предметом перманентної уваги мовознавців. Так, зарубіжні дослідники студіюють проблеми визначення мовно-соціального статусу просторіччя (В. Жирмунський, Г. Хабургаєв та ін.), його особливостей на різних мовних рівнях (М. Китайгородська, В. Колесов та ін.), взаємодії з іншими мовними системами (Л. Балахонова, Ю. Бельчиков та ін.), просторіччя як різновиду національної мови (Т. Коготкова, О. Білінова та ін.) та як стилістичної категорії в художньому тексті (Г. Митрофанов, М. Смоліна та ін.). Вітчизняні мовознавці (Л. Коробчинська, А. Коваль, С. Левченко, О. Тараненко, В. Товстенко, В. Русанівський, І. Чередниченко) у своїх розвідках акцентують увагу на сутності просторіччя як лінгвістичної категорії та його взаємодії з літературною мовою, зокрема з художнім стилем; на визначенні статусу розмовної й просторічної лексики стосовно літературно-мовної норми. На думку більшості вчених, розмовні слова не порушують літературну норму, а от місце просторічної лексики лінгвісти визначають по-різному: то за межами літературної мови, то на периферії літературного вжитку.

У «Короткому тлумачному словнику української мови» подано таке визначення просторіччя: різновид некодифікованої розмовної мови, що характеризується вживанням слів, зворотів, граматичних форм, позначених відтінком зниженості, згрубілості, фамільярності.

О. Тараненко до просторічної лексики відносить одиниці, поширені на всій або значній території функціонування української мови, вважає, що вони не є діалектно обмеженими та не належать до літературної мови. Також мовознавець зазначає, що не можна сприймати просторіччя як обов'язково або переважно грубе в емоційному плані.

В. Товстенко, проаналізувавши різні підходи до тлумачення просторіччя, основними його ознаками вважає: ненормативність (для

відмежування від розмовної літературної мови); певну стилістичну зниженість; загальнопоширеність (для диференціації просторіччя і соціальних або територіальних діалектів та індивідуальних неправильностей мови) [3].

Б. Томашевський стверджує, що просторіччя є такою формою мовлення, що не підтверджується мовно-літературними нормами, але використовується у вільному, інтимному, непублічному мовленні [2].

Тлумачний словник української мови, трактуючи просторіччя, позиціонує його, по-перше, як побутове мовлення (відмінне від книжної, літературної мови), по-друге, слово, граматична форма, зворот, що не є нормою літературної мови, але вживається в побутовому мовленні, а в художніх творах є стилістичним засобом для надання мові зневажливого, іронічного, жартівливого, інколи грубуватого або іншого відтінку.

У словнику лінгвістичних термінів за редакцією М. Голянич запропоновано дефініцію просторіччя як некодифікованої лексики, характерної для мовлення малокультурних і малограмотних людей, з виразними ознаками ненормативності, стилістичної недиференційованості, вибіркості вживання, відсутності писемних форм, функціональної «монотонності», тобто відсутності розмежування на функціональні стилі.

Найбільш повне і ґрунтовне, на нашу думку, визначення просторіччя подано в енциклопедії «Українська мова». У цьому виданні аналізовану нами лінгвістичну категорію репрезентовано як один зі структурно-функціональних некодифікованих різновидів загальнонародної мови, який, не маючи територіальних або вузькосоціальних обмежень, разом із діалектами та жаргонами протистоїть літературній мові, її розмовному стилю. Автори енциклопедії основною формою функціонування просторіччя вважають усно-розмовне мовлення осіб, не знайомих у потрібному обсязі з літературними нормами внаслідок недостатньої освіченості. На відміну від інших розглянутих нами джерел у цій енциклопедії є суттєве зауваження: про просторіччя як певну систему, більш-менш цілісний наддіалектний різновид національної мови можна говорити переважно щодо мови певних кіл міського, рідше сільського населення, що намагаються відірватися від місцевої діалектної бази [2].

Узагальнення праць лінгвістів уможлиблює твердження про те, що наразі однозначного визначення просторіччя немає. Аналіз різних дефініцій досліджуваного терміна дозволяє зробити висновок, що їх

об'єднує твердження про те, що просторічна лексика – це слова, що вживаються здебільшого в розмовно-побутовій мові, а також у художніх творах як стилістичний засіб надання грубуватої, зневажливої характеристики зображуваному [1].

Література:

1. Дика Л. В. *Просторічна лексика: порушення норми чи закономірний розвиток української мови? Наукові записки НаУКМА. Філологічні науки.* 2012. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/1941>
2. Коновал І. І. Емотивно-оцінний потенціал просторічної лексики в ідіолекті Олександра Довженка. *Література та культура Полісся. Серія: Філологічні науки.* 2018. Вип. 93. С. 163–171.
3. Ткаченко Т. В. Елементи просторіччя в мові прози Михайла Стельмаха. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Філологічні науки (мовознавство і літературознавство): зб. наукових праць.* Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 1. Кн. 1. С. 96–101.

УДК: 821.161

Барбіна Ю.О.,

магістрантка 61-У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Дятленко Т.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ОКРЕМІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ О. ДОВЖЕНКА ЯК МИТЦЯ

Початок ХХ століття ознаменувався активним пошуком української культури свого власного шляху розвитку. Не випадково ж дослідники цю добу назовуть українським відродженням. Філософський, історико-культурний динамізм кінця ХІХ-го початку ХХ століть зумовив появу нового художнього мислення, новий зміст усього мистецтва й літератури ХХ століття зокрема. Основною особливістю цього культурного періоду є думка про літературу як вид мистецтва, що втратив свої лідерські позиції, зокрема, у порівнянні з кінематографом. Саме звідси і бере свій початок одна із ключових для

філософсько-естетичного мислення думка Довженка: «Я завжди прагнув до синтезу» [1, с. 215].

У 1911 році Довженко закінчив навчання у Глухівському учительському інституті. Набута освіта утвердила бажання знайти себе і своє призначення. Пошуки власного місця в житті привели його до Києва. Інтерес до малярства привів Довженка в Академію художеств, яка тільки-но була створена у Києві, але отримав гірке розчарування від навчання і згодом залишив її. Пізніше митець писав: «Зараз згадуючи про це своє навчання, я дивуюся, яким неправильним, покрученим і неощадливим був мій життєвий шлях» [2, с. 99]. Натомість у цей час Довженко отримав можливість ознайомитися з театральними роботами Леся Курбаса, із живописом Анатолія Петрицького, О.Екстер та інших видатних майстрів українського живопису. До того ж, до мистецької еліти він став причетний не стільки як митець, що знаходиться у стані формування, скільки як службовець у відповідності до тих посад, які він обіймав.

На формування Довженка як митця суттєвий вплив мав театр Леся Курбаса (молодий режисер тільки-но приїхав до Києва з Галичини). Леся Курбас був глибоко обізнаний з процесами, що відбувалися у європейському театрі, зокрема його модерністськими тенденціями. Як відомо, талановитий режисер успішно ставив експериментальні вистави, він був прихильником експресіоністичного реалізму, що вивело український театр до висот світового мистецтва. Йдеться про славетний «Березіль» (1922 – 1935). Велике враження на Довженка справляла чітка естетична упорядкованість сценографії Леся Курбаса, аніж самі спектаклі. Припускаємо, що під впливом режисера модерного світобачення Довженко засвоював перебудову не лише театральну, але й ширше – перебудову наукового, художнього мислення в їх цілісності.

Філософська думка в Україні XIX – XX століть характеризується розмаїттям підходів щодо розв'язання цілого комплексу світоглядних проблем. Характерними рисами, що об'єднували різні позиції, були спільні спрямування з загальними тенденціями розвитку європейської філософії того часу. Додамо, що це був час, коли народжувалося нове покоління української інтелігенції, яке за визначенням В.Винниченка, відчувало себе Богами, «які бралися з нічого творити цілий світ» [3, с. 12].

У цей час популярності набули філософські теорії В.Вернадського, який стверджував, що в основі творення власної моральної й життєвої позиції повинна бути орієнтація на

антропоцентризм, коли «...все вирішує людська особистість, а не колектив, elite країни, а не демос, і значною мірою її відродження залежить від невідомих нам законів появи великих особистостей ...» [4, с. 46]. Учений одним із перших у ХХ ст. обґрунтував нові підходи до розуміння людської діяльності, акцентуючи органічність вписаності її в природу, коли розум є не дзеркальним відбитком, а одним із факторів космічної еволюції світу.

На етапі свого становлення О.Довженко потрапив під вплив філософсько-світоглядної атмосфери 20-х років з її оригінальністю та плеядою талантів. Доцільно наголосити, що феноменом «українського відродження», зокрема українізація, стала тим чинником, що суттєво стимулював українську інтелігенцію. У центрі дискусій постали проблеми мови, історії, культури, нації, що в цілому давало підстави говорити про процес формування національного менталітету. Не зважаючи на низку перешкод і проблем, пов'язаних з українізацією, доцільно відзначити, що вона стимулювала розробку філософії української ідеї. Сучасна дослідниця О.Забужко, осмислюючи процеси початку століття в українській культурі, наголошувала, що «завдяки «українізації» наша культура вперше після століть колоніального існування дістала державну підтримку» [5, с. 5].

Як слушно зауважила С.Павличко, ХХ століття в українській літературі пройшло під знаком потягу до модерності. Дослідниця стверджує, що пошук модерності був підґрунтям літературного руху, але, на жаль, не мав завершення, тобто модернізм не був визнаний художньою культурою.

На цей період припадає народження нових жанрів у літературі - акварелі, ескізи, шкіци, розмаїття стильових напрямів від імпресіонізму до експресіонізму. Також простежується тенденція до синтезу мистецтв, при цьому часто поєднується живопис, література, театр. Все активніше заявляє про себе й кінематограф, хоча найчастіше ставляться до нього ще як до розважального, але мистецтва, за яким бачать велике майбутнє.

Діяльність Олександра Довженка була підпорядкована і суголосна із найновішими модерними тенденціями у мистецтві, що було зумовлено його філософсько-естетичними переконаннями, природою його таланту.

На формування світогляду і довженківських поглядів мали широкорозгалужені формалістські течії, які особливо плідно побутували в Польщі і Словачії. До речі, працюючи у Варшаві, а потім

у Берліні, Довженко мав можливість уже цілеспрямовано займатись тими видами мистецтва, які в майбутньому сприяли формуванню його як кінорежисера. На нашу думку, у виборі Довженком Школи живопису професора Еккеля уже відчувалася певна естетична спрямованість. Як засвідчують документи, після закінчення приватної художньої школи він мав намір продовжити навчання в Академії живопису в Берліні або в Парижі.

Підкреслимо, що в умовах тоталітарного режиму, Довженко так і не заявив свою авангардистську позицію досить чітко в певному програмному документі. Причини тому відомі, оскільки це могло піти суперечити вже сформованій програмі соціалістичного реалізму. Проте, вкажемо на те, що певна двоїстість позиції для Довженка була характерна. Вона вбачається насамперед у його спробі поєднати непоєднуване – естетичні засади авангардизму зі спробами побачити в мистецтві радянської епохи те творче начало, яке дало такий бажаний для нього синтез. Проте цього, на щастя, не відбулося: у Довженкові перемагав художник, а тому в дискурсі своєму він залишається прихильником соціалістичного мистецтва, а у своїй художній практиці – митцем, що міцно утримується на авангардистських позиціях.

Література:

1. Дворецька Ю. Олександр Довженко – перший поет кіно. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2012. № 26. С. 38 – 39.
2. Барабаш Ю. Довженко. Некоторые вопросы эстетики и поэтики. М.: Худ. литература, 1968. 263 с.
3. Винниченко Відродження нації. Частина 1. К. Відень, 1920. К.: Політвидав України, 1990. 348 с.
4. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. М.: Наук, 1988. 410 с.
5. Забужко О. Дві культури. К.: Т-во “Знання УРСР”, 1990. 48 с.

УДК 811.161.2: 81'06:82-31

Бойко А. Ю.,
 магістрантка 61-2-У групи
 факультету філології та історії
 Глухівського національного
 педагогічного університету
 імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Цінько С. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПРОСТОРІЧНА ЛЕКСИКА В ІДІОЛЕКТІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Просторічна лексика завжди була в колі наукових інтересів дослідників. Вона викликала зацікавлення і мовознавців, і дослідників авторської мови письменників, і етнографів, і фольклористів.

Українські й зарубіжні мовознавці досліджували мовний статус просторічної лексики, просторіччя як різновид національної мови, як стилістичну категорію в художньому тексті та її взаємодію з літературною мовою тощо (Л. Баранникова, О. Блинова, Л. Булаховський, С. Бузько, В. Виноградов, А. Грищенко, Н. Єльнікова, В. Жирмунський, М. Жовтобрюх, О. Земська, Г. Їжакевич, Р. Кавецька, М. Китайгородська, А. Коваль, Т. Коготкова, В. Колесов, І. Коновал, Л. Коробчинська, Б. Ларін, С. Левченко, Л. Масенко, С. Миронов, О. Пономарів, В. Русанівський, О. Тараненко, В. Товстенко, І. Холявко, С. Цінько, Л. Щерба, та ін.).

Звернемось до трактування терміну «просторічна лексика». Одразу зазначимо, що в різних джерелах зустрічаються терміни «розмовна лексика», «просторіччя», «вульгарне», «фамільярне», «розмовно-просторічні слова».

Словник-довідник з української мови подає таке визначення: «Просторічна лексика – слова, що знаходяться за межами літературної мови. Вони експресивно забарвлені, але, на відміну від звичайних розмовних слів, мають відтінок спрощеності, зниженості, згрубілості. Просторічна лексика вживається в розмовному мовленні. Вона іноді використовується в художній літературі для мовленнєвої характеристики персонажів, які не зовсім володіють нормами літературної мови» [2].

Особливу цінність, на наш погляд, має просторічна лексика, відтворена автором на основі власних знань чи спогадів. Саме така лексика відтворена у художніх творах Олександра Довженка.

До складу просторічної лексики входять нелітературні слова та слова, яким властивий відтінок зниженості, фамільярності,

безцеремонності чи якоесь інше негативне забарвлення. Це слова, що уживаються без дотримання лексичних, граматичних, орфоепічних норм, наприклад: *шо, тута, осьо, тудюю, сюдою, ма, ба*;

забарвлені експресивно, мають відтінок, згрубілості, спрощеності, наприклад: *базікати, варнякати, пертися, чимчикувати, рюмсати, врубитися, тринькати, хамло, туп, достобіса*:

«А я тобі ляльку *привела*, дівчинку» [1, с. 34]; «Я її навіть трохи злякався: *мордочка* з кулачок і сиза, як печене яблуко» [1, с. 34]; «Старців *налізло* повен двір» [1, с. 36]

деформовані слова, що не відповідають літературним нормам, а також вулгаризми, які вирізняються експресивністю й оцінністю:

«Це я плачу для діда, щоб не *обижавсь*, нехай дому добра не буде» [1, с. 34], «... із стріх вода *капле...*» [1, с. 35], «Зимою мерзли, літом смаглись на сонці...» [1, с. 38]

У творах Олександра Довженка просторічні слова є частиною розмовного мовлення, вони не знижують стилю розповіді, а сприяють створенню колориту простоти й невимушеності щоденного буття, передають мовний контекст усієї описаної епохи.

Література:

1. Довженко О. Зачарована Десна. Україна в огні. Щоденник. К., Веселка, 1995. 574 с.
2. Загнітко А. П., Познанська В. Д., Омельченко З. Л., Мозгунов В. В. та ін. Українська мова: Словник-довідник. 1998. Літературне місто - Онлайн-бібліотека української літератури. Освітній онлайн-ресурс.
3. Коновал І. І. Емотивно-оцінний потенціал просторічної лексики в ідіолекті Олександра Довженка. *Література та культура Полісся*. Серія : Філологічні науки. 2018. Вип. 93. С. 163-171. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ltkpfil_2018_93_19
4. Цінько С. В. Фемінітиви в ідіостилі Олександра Довженка. Формування соціокультурної компетентності вчителя словесності на прикладі творчої спадщини Олександра Довженка. *Олександр Довженко в рецепції сучасної наукової думки*: монографія / О. І. Курок, Г. П. Кузнецова, А. О. Новиков та ін. / за ред. А. О. Новикова. Харків: ХІФТ, 2019. 416 с. С. 339-349, 399-405.
5. Цінько С. В. Виховання духовно-моральних цінностей учнів (на матеріалі творів Олександра Довженка). *ІХ Довженківські читання*: збірник наукових праць Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка / за ред. А. О. Новикова. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2019. 124 с. С. 60-64.
6. Цінько С. В. Роль творчої спадщини Олександра Довженка у процесі формування соціокультурної компетентності вчителя-словесника. *VIII Довженківські читання* : Збірник наукових праць Глухівського

національного педагогічного університету імені Олександра Довженка / за ред. проф. А. О. Новикова. Харків : ХІФТ, 2016. 124 с. С. 99-105.

7. Цінько С. В., Кузьменко Л. О. Глухівський період життя Олександра Довженка : неопубліковані спогади Ірини Коваль. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 1. С. 42 – 44.

8. Ціхоцький І., Левчук О. Лексикологія сучасної української літературної мови (Практикум): Навчально-методичний посібник для студентів І курсу філологічного факультету. Львів, 2014. 258 с.

УДК 811.161.2'367.321

Ворона М.О.,

студентка 61-2У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Кухарчук І. О.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ НАУКАХ

Становленню лінгвокультурології як наукової дисципліни закономірно передували і сприяли багато різних чинників як лінгвістичного, так і екстралінгвістичного характеру. Безумовно, головним слугувало розширене розуміння функцій мови, зокрема, пов'язаних із проблемою антропоцентризму й етноцентризму (Ф. Валієва, В. Воробйов, В. Карасик, В. Кононенко, О. Потапенко, В. Русанівський, О. Селіванова, Ф. Хасанова та ін.).

До дослідження мови в тісному зв'язку з етнічною культурою й духовним життям народу вперше звернувся німецький учений В. Гумбольдт. Мова в аспекті Гумбольдтівської орієнтації – це одна із форм сприйняття світу й раціоналізації людського досвіду, історична пам'ять про соціально значущі явища людського життя, дзеркало культури.

Теорія В. Гумбольдта набула подальшого розвитку в працях німецького вченого Х. Штейнтала, який наголошував на необхідності вивчення мови в тісному зв'язку з традиціями, звичаями і культурою народу – носія цієї мови. Під впливом ідей В. Гумбольдта і Х. Штейнтала формувалися лінгвістичні погляди українського мовознавця О. Потебні, у працях якого мова розглядалася як компонент культури і духовного життя народу.

На початку ХХ ст. у США зародився новий напрям – етнолінгвістика, основоположником якого вважається відомий етнолог і лінгвіст Ф. Боас. Представниками цієї течії в американському мовознавстві є послідовники Ф. Боаса – Е. Сепір, Б. Уорф, К. Хейгл, Д. Хаймс та ін. Основною ідеєю праць цих учених з'явилися подібні до теорії В. Гумбольдта дослідження мови в широкому культурологічному контексті [1, с. 13].

Як результат праць відомих науковців Ф. Буслаєва, М. Покровського і О. Потебні у лінгвістиці виокремлюється науковий напрям етнолінгвістики. До 90-х рр. ХХ ст. і у вітчизняному мовознавстві формується нова дисципліна гуманітарного знання – лінгвокультурологія (І. Голубовська, В. Жайворонко, С. Єрмоленко, В. Іващенко, В. Кононенко, О. Потапенко, Ж. Соколовська, В. Русанівський, Л. Мацько та ін.).

Л. Мацько зауважує, що лінгвокультурологічне дослідження необхідно пов'язувати з «вивченням видів і типів знань, представлених у мовних знаках, та винайденням механізмів здобуття цих знань; аналізом умов виникнення й розвитку мовних знаків та осмисленням законів, що їх регулюють; вивченням співвідношення мовних знаків і культурних реалій» [2, с. 112].

Вагомим внеском у розвиток лінгвокультурології стали фундаментальні праці В. Жайворонка «Знаки української етнокультури. Словник-довідник» та «Українська етнолінгвістика. Нариси». Зокрема, дослідник здійснив опис мовних одиниць, семантика яких має глибинні етнокультурні нашарування; описав концепти та константи багатющої духовної, фольклорної скарбниці українського народу.

У посібнику В. Кононенка «Українська лінгвокультурологія» вичерпно висвітлено теоретичні засади лінгвокультурології, лінгвокультурологічні аспекти текстів; словесні символи в національній культурі; образи, оцінки, асоціації; духовно-культурні концепти тощо.

Грунтовний аналіз перспективних напрямів

лінгвокультурології здійснив відомий український мовознавець О. Потапенко. У навчальному посібнику «Українська лінгвокультурологія» проаналізовано мовну картину світу українців, коди культури, образи, оцінки, асоціації, фразеологічну систему, міф та символ, концепти, текст та дискурс, співвідношення мови та культури, менталітетознавство тощо.

На сьогодні в лінгвістиці представлені різні напрями лінгвокультурологічних досліджень, основними з яких є: 1) лінгвокультурологія окремого етносу; 2) діахронічна лінгвокультурологія; 3) порівняльна лінгвокультурологія; 4) зіставна лінгвокультурологія; 5) лінгвокультурологічна лексикографія. На думку В. Телії, лінгвокультурологія – «частина етнолінгвістики, що присвячена вивченню й опису кореспонденції мови і культури в їх синхронній взаємодії» [3, с. 217].

Зусилля сучасних дослідників спрямовані на вивчення механізмів мовної концептуалізації світу. Різні фрагменти національних мовних картин світу специфічні й знаходять своє відображення в концептах культури. Урахування взаємодії мови і культури дозволив дослідникам виділити «ключові концепти» культур, за якими перебувають найважливіші поняття національної свідомості.

Отже, дослідження культурного складника в мові є закономірним результатом розвитку мовознавства XIX-XX ст. Інтерес багатьох учених до лінгвокультурології засвідчує перспективність такого напрямку дослідження. З іншого боку, теоретико-методологічна база цієї дисципліни на сьогодні перебуває на стадії становлення. Серед учених немає єдиної думки ні щодо статусу лінгвокультурології, ні щодо предмета та методів дослідження. Загальноприйнятим є визначення лінгвокультурологічного дослідження як вивчення мови в нерозривному зв'язку з культурою.

Література:

1. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студентов высш. учеб.заведений. Москва: Academia, 2001. 208с.
2. Мацько Л. Стилїстика й історія української літературної мови у лінгводидактичному полі підготовки українських філологів. *Вісник Львівського університету. Серія «Філологія»*. Львів, 2010, С. 110-116.
3. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва : Языки русской культуры, 1996. 288 с.

Головащук А. О.,
студентка 43-У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Марєєв Д. А.,
кандидат філологічних наук, асистент
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

НАЗВИ ВЕСІЛЬНИХ АТРИБУТІВ В УКРАЇНСЬКИХ СХІДНОПОЛІСЬКИХ ГОВІРКАХ

Весільна лексика україномовної території тривалий час є об'єктом дослідження вчених (див. праці В. Борисенка [1], С. Маховської [2], О. Пискач [3] та ін.), проте не всі регіони обстежені докладно, зокрема Східне Полісся, що зумовлює актуальність наукової розвідки.

Джерельною базою роботи слугувала діалектологічна картотека Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, у якій вміщено матеріали з-понад 140 населених пунктів Сумщини, Чернігівщини та Київщини.

Науковці стверджують, що весільна обрядовість є не простою за структурою, адже в ній поєднуються предметні, вербальні та дієві коди. Значне місце у весільній лексиці східнополіського діалекту відводять номінаціям весільних атрибутів.

Основний атрибут весілля – коровай. Матеріали картотеки засвідчують його розмір, висоту та форму. Зокрема, у деяких населених пунктах є вказівка на те, що коровай був **високим** (в'ісо́к'ий) та **великим** (вєлі́кий та бал'и́у́у). У східнополіському ареалі за формою коровай був *кру́глий*. Рідше зустрічаємо *продовгувато́ї* форми, *ова́л'ни́й*, *пр'амок'у́тний*, *віпу́клий*, або ж може бути як *пу́хка паляниця*; зрідка – *квадра́тний*^{еї}.

Цей атрибут наділений багатьма деталями, що мають своє індивідуальне значення. Коровай оздоблювали візерунками:

рослинного (шиїшки, колоскі, лист'очки, цвіт'оч'ік, кв'іткі, жол'чка, касá, калина, гіч'е, р'оза, р'ута, з'ілка ве"рбі, колоскі ж'їта й пише"нці'ї, в'єтач'к'ї тощо), **тваринного** (голуб'ї, п'ташки, двуглавій ор'єл, лебе"д'ї, утки), **геометричного орнаменту** (хрест, ромб'ік'ї, к'ол'ца, кос'ічка), **іншими символами** (зірочки, с'онце, м'іс'ац' рушн'ік).

Матеріали картотеки засвідчили народний звичай – запікати, класти і втикати у коровай предмети, речі: прапор'ок, калину, колоскі, с'ул', гр'оши, в'інок, ф'ігурки з тіста, л'єнти, че"рв'он'ї стр'ічки, д'єн'г'ї, фал'гу, дерев'ян'її п'алочк'ї, йайце, коп'їку, барв'інок та канф'єти.

Крім коровай, на весілля печуть спеціальні хлібці, що іменують **хліб** (ж'їтний хл'єб, з'д'обний хл'їб, хл'їб, хл'єб, хл'їбц'ї, хл'аб'їни, б'їлий хл'їб), **шишки** (шиїшки(и, і), шише"чк'ї, ши"шки), **коровайці** (коров'яец', карав'яе"ц, коровайц'ї, карав'яйци, карав'яйч'ік'ї), **калачі** (кол'ач, кал'ач, калач'ї), **булки** (б'улк'ї, б'улки, б'улкі, б'улочки, б'улоч'к'ї, б'улачки, б'улочки, б'улач'к'ї), **пирогі** (п'ирог'ї, п'іраг'ї з м'аком, кап'устой та й'аблучним пов'їдлом, п'ирог'ї з м'аком, п'іраг'ї, п'ирож"кі, п'ирожкі, п'ір'іж"кі, п'ір'їшки, п'ирожк'ї), **переп'їці** (пе"ре"п'їйц', пе"ре"п'їнц'ї, пе"ре"п'їц'ї, перен'їц'ї), **паляниці** (пал'аніц'а), **млиниці** (бл'їні, блинц'ї), **корж'ики** (к'орж'ик'ї), **верчі** (верч, в'єрч'ї).

У східнополіському ареалі **весільний прапор** (атрибут весільного обряду, що переважно символізував «чесність» молодої) іменували *вес'їл'ний прапор, вес'їл'ни'є прапор, св'ад'є"бни'ї прапор, св'ад'єбний прапор, св'ад'єбний флаг, к'расн'їй флаг, флаг на п'алк'є і подібн.* Рідше замість нього використовували **рушник** (рушн'їк на п'алц'ї, ве"с'їл'ни'ї рушн'їк, рушн'їк, рушн'ік), **шматок матерії** (переважно червоного кольору) (шмат'ок че"рв'оної матерії, шмат'ок черв'оної мат'єр'її на п'алц'ї, к'расн'їй шмат'ок мат'єр'її, кус'ок мат'єр'її на д'єре"в'ї, к'расно"го куск'а мат'єр'її чи к'расно"го платк'а, шмат'ок мат'єр'її че"рв'оного к'ол'ору) чи інші речі, схожі на неї: **простир'адло** (простин'а на п'алк'ї, пр'остин', пр'остир'адло), **хоругву** (к'ор'єва), **плахту** (п'лахта), **стрічку** (разнацв'єтний л'єнти, к'расна л'єнта), **хустку** (х'устка, к'расна х'устка).

Обов'язково нареченій давали придане, яке найчастіше називали **придане** (п'ридане, п'ридан'оїє та ін.), рідше – **худоба, посаг** чи **скриня**. У поодиноких говірках засвідчено номінації **баг'яцтво** малад'ї, пе"ре"з'ї, сунд'ук, баг'яж" та ім'ушч'єство.

Головною частиною приданого був одяг: *ад'іжнє, одєжа, б'іл'о, тр'япки* і подібн.).

Частину приданого – худобу – найменують так: *худоба* (*худоба, худоба ў придане*"), *придане* (*при(і)дане, приданеи(о)је*") та *хазяйство* (*хаз'яйство*).

Отже, обов'язковими атрибутами східнополіського весілля є коровай, хліб (хлібці, булочки), весільне деревце, прапор та придане нареченої. Кожен атрибут на весіллі східних поліщуків має символічне значення.

Література:

1. Борисенко В. К. Сімейна обрядовість українців ХХ – початку ХХІ століття. Київ, 2016. 256 с. + 80 іл.
2. Маховська С. Весільна обрядовість Верховинського району Івано-Франківської області: локальна специфіка, особливості термінології, динаміка змін. *Народна творчість та етнологія*. 2013. № 6. С. 57 – 64.
3. Пискач О. Назви весільної обрядовості в діалектних словниках південно-західного наріччя. *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства*. 2017. Вип. 22. С. 41 – 46.

УДК 821.111

Горенюк Н. П.,

студентка 62-2А групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Чайка О. М.,

кандидат педагогічних наук
кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

АНТИУТОПІЯ ДЖ. ОРВЕЛЛА: ТРАДИЦІЇ ТА НОВАТОРСТВО

Особлива роль у розвитку антиутопічної літератури І половини ХХ століття відводиться видатному англійському письменнику та публіцисту Дж. Орвеллу. Він належить до плеяди тих талановитих літераторів, яких по праву можна назвати пророками ХХ

ст.: Е. Берджес, М. Булгаков, П. Буль, Г. Веллс, М. Етвуд, Є. Замятін, Дж. Орвелл, Дж. Фаулз, О. Хакслі та ін.

Після появи роману Дж. Орвелла «1984» у критиці й літературознавстві стала переважати думка про те, що цей твір настільки повно й усебічно втілює усі основні риси антиутопії, що подальший розвиток цього жанру в традиційній класичній формі, створеній Є. Замятіним і О. Хакслі, не вбачався можливим. Тому не дивно, як зазначає Ю. Жаданов, що в II пол. XX століття антиутопія найчастіше виступає не у вигляді самодостатнього жанру, а поєднується з іншими жанрами, відтак набуваючи нових рис і ознак: детективна, науково-фантастична, філософська антиутопія тощо [1].

Характерною рисою антиутопічних творів Дж. Орвелла стали традиційність і спадкоємність, що проявилось в наслідуванні форми та змісту класичної негативної утопії, основні постулати якої були сформульовані засновниками цього жанру Є. Замятіним і О. Хакслі. Проте, велика заслуга Орвелла полягає в тому, що він зробив особистий внесок у розробку ключових жанрових ознак антиутопії, який характеризується такими особливостями:

1) високохудожнім поєднанням основних проблем попередньої утопічної традиції й актуальних питань сучасної авторіві дійсності;

2) перенесенням акцентів художньої оповіді з ретельного відтворення соціально ідеальних держав (притаманно позитивній утопії) чи критичного осмислення утопічних ідеалів (притаманно негативній утопії) на зображення катастрофічних наслідків їх повного втілення в життя;

3) пильною увагою до трагічної долі Особистості в абсурдно змальованому утопічному світі;

4) наданням антиутопії завершеного, канонічного вигляду;

5) створенням особливого типу художності: синтез публіцистичного, фантастичного й реалістичного начал, що відбило новий етап у розвитку жанру антиутопії.

Художній світ негативних утопій Дж. Орвелла має багато спільного з попередньою антиутопічною традицією, зокрема традиційне для класичної антиутопії зображення тоталітарної системи ідеальної держави майбутнього; конфлікт між Особистістю й Системою; сюжетна побудова твору з такими обов'язковими елементами, як історія кохання головного героя, його боротьба за щастя й свободу, розмова конфліктного героя з головною особою ідеального суспільства майбутнього, смерть (духовна й фізична)

головного героя тощо. Але на рівні ідейно-тематичної спрямованості спостерігаємо деякі відмінності. Так, Є. Замятін дослідно-експериментальним шляхом створює антигуманне суспільство можливого майбутнього, О. Хакслі переймається більше проблемою бездуховності в ідеальному світі майбутнього, а прямий спадкоємець і продовжувач їхніх ідей Дж. Орвелл прагне *застерегти й попередити* людство про смертельну небезпеку тоталітаризму в прийдешньому майбутньому. Настрій, який виражає автор у романі «1984», близький до відчаю за майбутнє особистості, а попередження виявляється в тому, що «якщо курс поступу історії не зміниться, то люди в усьому світі втратять свої кращі людські якості, перетворяться на бездуховні машини-автомати, і навіть не підозрюватимуть цього», – так писав про всесвітньовідомий роман Орвелла Еріх Фромм [2]. Ці слова не втратили своєї актуальності й сьогодні.

Література:

1. Жаданов Ю. А. Роман Джорджа Орвелла «1984» у контексті антиутопії першої половини ХХ століття : Дис... канд. філ. наук : спец. 10.01.04 – література зарубіжних країн. Дніпропетровськ : Дніпропетровський держаний університет, 1999. 202 с.
2. Фромм Э. Комментарии к «1984». Пер. с англ. А. Богомольский. URL : https://www.orwell.ru/library/novels/1984/russian/rnt_ef (дата звернення: 19.11.2020).

УДК 929 (477) Довженко

Гулакова Г. В.,
студентка б1-У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Новиков А. О.,
доктор філологічних наук, професор
кафедри української мови,

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ НА МАТЕРІАЛІ ЛІТЕРАТУРНОЇ СПАДЩИНИ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Пріоритетним напрямом в умовах реформування системи вітчизняної освіти залишається виховання національно свідомої особистості, справжнього українського патріота. Особливої актуальності ця проблема набуває на тлі російсько-української війни на Сході нашої країни. Неабияке значення в цьому контексті має художня література. Передусім твори, в яких відтворюються образи видатних українських постатей на кшталт київського князя Святослава, гетьманів Петра Сагайдачного, Богдана Хмельницького, Івана Мазепи, легендарного українського козацтва XVI – XVIII ст., героїв національно-визвольних змагань початку й середини XX ст. тощо.

Неоціненну роль у процесі виховання в молоді національної свідомості й патріотизму відіграє літературна спадщина Олександра Довженка, зокрема, його «Щоденникові записи», кіноповісті «Україна в огні», «Повість полум'яних літ», оповідання «Ніч перед боєм», «Мати», «Відступник» та ін.

Мета наукової розвідки – дослідити особливості національно-патріотичного виховання школярів на матеріалі творчості Олександра Довженка.

Творча спадщина О. Довженка як джерело національної свідомості й патріотизму неодноразово була предметом досліджень низки літературознавців і театрознавців, зокрема таких науковців, як Сергій Тримбач, Анатолій Новиков, Наталія Троша, Світлана Максимчук-Макаренко, Світлана Привалова та ін. [4, с. 62].

Довженко один із небагатьох митців, який навіть в умовах жорстокого сталінського терору, коли досить легко було будь-якого українського письменника затаврувати страшним словом «націоналіст» із відповідними невтішними наслідками, наголошував на важливості збереження української національної ідентичності. Неспроста в уста німецького полковника Крауза, одного з героїв кіноповісті «Україна в огні», який намагається віднайти найкоротший

шлях до остаточного завоювання України й знищення нашого народу, він вкладає такі важливі для кожного національно свідомого українця слова: *«У них від слова нація остався тільки прикметник. У них немає вічних істин. Тому серед них так багато зрадників.... От ключ до скриньки, де схована їхня загибель»* [1, с. 154].

Довженко був щиро переконаний, що національний фактор, звернення до народних праджерел має виключно велике значення для підняття бойового духу воїнства, всього народу у смертельній боротьбі з нацистськими агресорами. Неспроста за ініціативи Довженка 10 жовтня 1943 року в колишньому Радянському Союзі було засновано орден Богдана Хмельницького. Хоча, з іншого боку, важко до кінця зрозуміти, як кремлівське керівництво наважилося на такий неординарний крок, оскільки ця нагорода привертала увагу знедоленого українського народу до героїчних сторінок своєї історії, коли українське козацтво піднялося на смертельну боротьбу зі своїми поневолювачами. Це була, звичайно, певна уступка українському народові, від якого багато в чому залежала остаточна перемога над гітлерівською Німеччиною. Певну роль зіграла, звичайно, й та обставина що Богдан Хмельницький був єдиним українським гетьманом, якого кремлівська пропаганда не вважала зрадником російських інтересів.

А от від пропозиції Довженка *«організувати українську армію, бодай корпус червоного козацтва “Запорожську січ”»*, нехай і *«зі зразковою політчастиною і видатними заслуженими кадрами»* радянські зверхники все-таки відмовилися, хоча уславлений кінорежисер і наголошував, що це мало б неабияке *«значення політичне <...> на народ під час наступу»* [2, с. 212]. Мабуть, не було у кремлівського керівництва до кінця впевненості у тому, що згодом ця «зразкова» армія не поверне свої багнети і проти них, московських окупантів. Тим більше, що на західних теренах України вже діяла неконтрольована більшовиками УПА, метою якої було відновлення незалежної Української держави.

Виключно велику роль надавав Довженко ролі учителя. Про це він не забував навіть у страшні роки Другої світової війни. *«Народний учитель, – зауважував митець, – учитель народу, серце і сумління села, зразок і предмет наслідування дитини, достойний, чистий, авторитетний, ушанований батьками...»*. І велика біда, на думку письменника, що учителя перетворили *«на безправного попихача»* будь-якого голови колгоспу. А відтак *«потонула молодь у неуцтві, у безхарактерності, слабодухості, безвідповідальності...»*. Саме таке

ставлення до учителя, освіти, виховання, – доходить сумного висновку Довженко, – стало однією з причин *«зрад і одружень наших дівчат з німцями»* [2, с. 209].

Таким чином, можна дійти цілком прогнозованого висновку, що творча спадщина Олександра Довженка є потужним засобом у справі виховання національної свідомості й патріотизму учнівської молоді. Поступово, ознайомлюючись із творами письменника, школярі свідомо і напівсвідомо виховують у собі кращі національні й морально-етичні риси, прагнуть бути мужніми, сміливими й готовими за необхідності стати на захист Української держави.

Література:

1. Довженко О. П. Твори : в 5 т. / Упоряд. Ю. Солнцева. К. : Дніпро, 1984. Т. 3. 362 с.
2. Довженко О. П. Щоденникові записи, 1939 – 1956. Харків : Фоліо, 2013. 879 с.
3. Новиков А. О., Гриневич В. Й., Привалова С. П. та ін. Вивчення творчості Олександра Довженка в школі : навчальний посібник / за ред. проф. А. О. Новикова. Харків : Основа, 2014. 144 с.

УДК: 821.161.2.09'05 Кв:39(=161.2)

Засць А.О.,

студентка 23-У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Гоголь Н. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

НАРОДНІ ЗВИЧАЇ ТА ОБРЯДИ В ПОВІСТІ Г. КВІТКИ – ОСНОВ'ЯНЕНКА «МАРУСЯ»

Українська література є одним із найважливіших чинників, який сприяє формуванню традицій, звичаїв та обрядів. Роль народних

традицій має великий вплив на процес творення певних норм моралі. Вони є визначними складниками національного надбання українців, які об'єднують минуле й майбутнє нашого народу, виховують національну гідність [2].

Повість Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся» – яскравий приклад відтворення української обрядовості. Так, надзвичайно влучно у художньому творі письменник зображує обряд весілля, під час якого відбулось знайомство Марусі й Василя. Автор у своєму творі використав образи із реального життя – дружки, старости і бояри. Мова їх сповнена уснопоетичними висловами: прислів'ями, приказками, порівняннями, як-от: «Василечку, голубчику, соколику мій! Не випитуй же в мене, чи люблю я тебе; я сього тобі зроду не скажу, щоб ти не посміявся надо мною...». Так говорила Маруся до Василя, а той відповідав їй: «Марусенько, моя лебідочко, зірочко моя, рибочко, перепілочко!» [3, с. 18–20]. Ці щирі слова не залишать байдужим читача, вони викликають теплі емоції. Письменник концентрує свою увагу на тому, що прості люди здатні на високі почуття.

У творі Г. Квітка-Основ'яненко вдало описує й одяг українських селян. Так, в одязі Марусі можна впізнати народне вбрання слобожанської дівчини. Ніжність, тендітність та працьовитість Марусі митець відобразив у описі святкового одягу дівчини: «Сорочка на ній біленька, тоненька, сама пряла і пишнії рукава сама вишивала червоними нитками... Запаска шовкова морева: каламайковий пояс... панчішки сині, суконні, і червоні черевички» [3, с. 15–16]. Одяг селян у художньому творі описаний до найменших дрібниць, що навіть зараз досить важко виготовити його без звернення до описаних у творі зразків українського вбрання.

У повісті згадуються низка обрядів Слобідської України: сватання, весілля, поховання з голосінням. Так, в епізоді сватання відображено елементи згоди чи відмови молодої (колування печі або гарбуз) [1]. Згадуючи про весілля, автор описує особливості одруження подруги Марусі. Тут відтворені традиції запрошення дружок та бояр: і пришивання та викуп «квітки», і жартівливі переспіви, і ритуальні дії щодо молодої пари.

До передвесільної обрядовості у художньому творі можна віднести сватання Марусі й Василя, яке відбувалося наступним чином: перед дверима тричі стукнуло по три рази, господарі запалили свічку, на стіл поставили хліб. А тоді проговорив Наум традиційні слова: «Коли добрі люди та з добрим словом, то просимо до господи». Обряд

сватання описаний відносно до українських традицій: «Пішла Маруся у кімнату і винесла на дерев'яній тарілці два рушники довгих та мудро вишитих, хрест-навхрест покладених, і положила на хлібові святому ї, а сам встала перед образом і вдарила три поклони» [3, с. 20–22].

У творі письменником майстерно відтворено обряд плачу-голосіння батьків за дочкою, яка померла. Автор досить сентиментально зобразив дрібниці поховального обряду, щоб викликати у читача почуття жалю та скорботи за головною героїнею повісті.

Як висновок, можна сказати, що Г. Квітка-Основ'яненко досить влучно відтворив найхарактерніші звичаї та обряди українського народу XIX століття, спонукаючи нас не забувати минуле наших предків та передавати свої знання з покоління в покоління.

Література:

1. Багалій Д. І. Історія Слобідської України / Передмова В. В. Кравченка. Харків : Дельта, 1993. 256 с.
2. Борисенко В. Весільні звичаї та обряди на Україні. Київ, 1988. 189 с.
3. Квітка-Основ'яненко Г. Маруся: Класика української літератури. Київ: Центр навчальної літератури, 2020. 144 с.

УДК 821.161.2'09

Канонішена О. О.,
студентка 61-2У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Троша Н.В.,
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри української мови,
літератури та методики навчання

УКРАЇНСЬКИЙ СИМВОЛІЗМ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ ЯК ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

Явище українського символізму потрапило в коло зацікавлень літературознавців лише наприкінці ХХ ст. Наразі актуальним є дослідження генези й етапів його розвитку, ідіостилю письменників-символістів.

Український символізм наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. досить успішно співіснував з неоромантизмом, декадансом, імпресіонізмом, тобто з тими течіями модернізму, які намагалися відмежувати художню творчість від пануючих утилітарних міфів про тогочасне письменство. Представники символізму намагалися вивести літературу на новий європейський рівень, виробити особливу, модерністську стилістичну манеру письма. З цього приводу М. Жирмунський зауважував, що «усякий вплив чи запозичення обов'язково супроводжуються творчою трансформацією запозиченого зразка, пристосуванням його до традицій сприймаючої літератури, до її національних і соціально-історичних особливостей» [1, с. 15]. Таким чином, український символізм звичайно зазнав впливу європейської літератури, проте розвивався за своєю власною траєкторією. Техніка письма вироблялася відповідно до європейської, але дух мистецтва залишався все ж національним.

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття трансформація художнього світогляду була чітко виражена в творчості М. Коцюбинського, О. Кобилянської, Лесі Українки та ін. На перший план митці висували особистість, її індивідуалізм, почуття, мрії, бажання окремої людини. Естетичним ідеалом стала самодостатня індивідуальність, часто це була жінка, яка прагне до самоствердження, самореалізації.

Українські символісти, услід за Г. Сковородою, розглядали людину як центр Всесвіту. Прикладом для формування якісно нового мистецтва слугувала французька (Ш. Бодлер, Р. Гіль, А. Жид та ін.), бельгійська (М. Метерлінк), норвезька (Г. Ібсен, К. Гамсун), англійська (О. Уайльд), російська (О. Блок, Д. Мережковський) літератури.

Українська література була найтісніше пов'язана з польською, що можна пояснити територіальним сусідством. А відтак, центром розвитку українського символізму став Львів як середовище прогресивно налаштованих митців. Письменники В. Стефаник і Б. Лепкий мали особисті контакти з польськими літературними діячами, що безпосередньо вплинуло на модерністські настрої тогочасної Галичини.

З цього приводу П. Карманський зауважував, що представники літературного угруповання «Молода Муза» «хотіли навчити загал читати справжню поезію, вільну від трафаретних, барвінкових і вербових пейзажів» [2, с. 126]. Дослідник свідчить, що тогочасні митці намагалися шукати нові форми, зробити витонченішими форму і зміст поезії, з великим ентузіазмом наближаючи її до європейських зразків.

Молодомузівці задекларували прихід нового покоління митців, які проголошували свободу змісту і форми, культ поезії як краси, а також антиутилітарність. Свій внесок у розвиток українського символізму на початку ХХ століття зробили П. Карманський, Б. Лепкий, С. Чарнецький, В. Пачовський, С. Твердохліб, О. Луцький та ін.

Український символізм відрізнявся від європейського тим, що не мав рис містичності, релігійності. У ньому своє продовження знайшли ідеї романтиків, а також польських символістів. Поштовхом до його зародження і розвитку було прагнення до переосмислення національної культури.

Таким чином, письменники-символісти здійснили вдалу спробу наближення української літератури до європейської. Традиції, закладені ними на початку ХХ століття, мали своє продовження в творчості літераторів наступних поколінь.

Література:

1. Жирмунский В. Литературные течения как явление международное. *V конгресс Международной ассоциации по сравнительному литературоведению*. Ленинград : Наука, 1967. С. 3–21.
2. Карманський П. Українська богема. Львів : Олір, 1996. 144 с.

УДК 821

Карпенко К. А.,
студентка 61-У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного

педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Привалова С. П.,

кандидат педагогічних наук, доцентка

кафедри української мови,

літератури та методики навчання

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

ФІЛОСОФІЗМ КІНОПОВІСТЕВОЇ ТВОРЧОСТІ О. ДОВЖЕНКА

«Зачарована Десна» – автобіографічний твір, у якому митець по-філософському осмислює красу людини і красу природи. Автор-філософ утверджує думку про органічну єдність краси людини і природи. «На автобіографічний характер змісту оповіді вказує те, що розповідь у творі ведеться від першої особи, від імені Сашка. Композиція є доволі оригінальною – органічне поєднання романтичних, наївних поглядів і згадок Сашка-дитини з ліричними і філософськими роздумами літнього О. Довженка, який, маючи достатній життєвий досвід, прагне усвідомити свою природу, перші враження від пізнання світу, нелегку долю придеснянських хліборобів, закоханих у працю, національні звичаї та їх первісні джерела. Автор показує складний і суперечливий процес поступового формування особистості Довженка-художника. Картини дитинства героя, сповнені злиднів, трагедії і гумору, болючих питань, переплітаються з філософськими роздумами автора про зміст людського буття, красу і гідність відносин, велич духовних можливостей простої людини» [3, с. 53]

Оповідач у творі – сам письменник, який виступає у двох образах: як автор і як герой кіноповісті – маленький Сашко. Відповідно й розповідь має двоплановий характер. Перший план – це своєрідне поетичне відтворення світу в дитячій свідомості (письменник зосереджується на внутрішньому світові хлопчика), другий – філософські роздуми зрілої людини-митця про сенс людського буття, роль дитинства у формуванні особистості.

Темою кіноповісті «Зачарована Десна» є спогади письменника про своє дитинство, про кровний зв'язок з народом і рідною землею. Твір є своєрідним філософським роздумом автора про історичну долю

України, її культуру, красу рідної природи.

«У творі митець порушує низку важливих морально-етичних проблем: духовне становлення особистості, шлях народу й людини до щастя, прекрасне й потворне в житті, покликання, сутність людини, її можливості, добро і зло, життя і смерть, взаємозв'язок поколінь, дитинство і життя у дорослому віці» [3, с. 54].

Всі ідеї моральної краси та духовної величі узагальнено і багатогранно розкриваються в образі батька, який мав *«величезні, мов коріння, волохаті руки були такі ніжні, що, напевно, нікому й ніколи не заподіяли зла на землі, не вкрали, не вбили, не одняли, не пролили крові. Знали труд і мир, щедроти й добро»* [2, с. 39].

Найбільшого возвеличення гуманістична ідея родинного добробуту кіноповісті «Зачарована Десна» набуває у спогадах письменника про постійну розлуку з матір'ю, що надає поетичній мові кіноповісті витонченої лірики. У творі поєднуються народно-пісенна фантазія і щира правда серця, материнські побажання і настанови набувають форми наспівів, навчаючи доброти й мудрості життя – мати терпіння, боротися, з батьківським благословенням сама земля посилає свої добрі сили оберігати сина: *«Довго-довго, не один десяток років буде проводити мене мати, дивлячись крізь сльози на дорогу, довго хреститиме мені слід і стоятиме з молитвами на зорях вечірніх і ранішніх, щоб не взяла мене ні куля, ні шабля, ні наклеп лихий»* [1, с. 225].

Завдяки філософському осмисленню автором зазначених образів, в очах дитини образ діда і взагалі людини похилого віку сягає культової величі, як носія поки що недосяжного життєвого досвіду, історії, традицій. Дитяча уява ототожнює не стільки діда з богом, скільки все божественне ототожнюється з дідом.

Стара людина зображена центом концентрації духовності, носієм істини і правосуддя. Вирішальним у формуванні образу людини похилого віку є голос і кашель: *«Дід любив кашляти. Кашляв він часом так довго й гучно, що скільки ми не старалися, ніхто не міг його як слід передражнити. Його кашель чув увесь куток. Старі люди по дідовому кашлю вгадували навіть погоду»* [2, с. 25]. Людина похилого віку зображується в авторській уяві як джерело добра.

З більш глибокою іронією автор відгукується про пережитки сімейних дріб'язкових протиріч, які були спричинені складнощами норову і характеру окремих членів родини. Колоритно змальована у творі прабаба Марусина понад усе в світі любила прокльони: : *«Куди ти, бодай тобі ноги повсихали!»; «Куди ти тютюн ламаєш, бодай*

тобі руки і ноги поламало! А бодай би ти не виліз з того тютюну до хторого пришествія! Щоб ти зів'яв був, невігласе, як ота морковочка зів'яла від твоїх каторжних рук!» [1, с. 12].

Образ баби доповнює філософські уявлення митця про людину похилого віку, зосереджуючи увагу не на деталях зовнішності, а на діях, що теж дозволяє засвідчити про складний, сварливий характер старої жінки.

У кіноповісті «Зачарована Десна» митець по-філософськи осмислює духовні джерела свого народу, людське життя від дитинства до зрілого усвідомлення всіх категорій простонародного буття, кровну ідентичності кожної особистості з народом рідної землі.

Література:

1. Довженко О. Кіноповісті. Оповідання. К.: Наукова думка, 1986. 709 с.
2. Довженко О. П. Зачарована Десна. Оповідання. Щоденник (1941–1956). К.: Дніпро, 2001. 512 с. (Б-ка школяра)
3. Привалова С. IX Довженківські читання»: Збірник наукових праць Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: За ред. А. О. Новикова. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2019. 124 с.

УДК 821

Кисла І.О.,
студентка 61-2 У
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:
Привалова С. П.,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри української мови,
літератури та методики навчання

КОНЦЕПТ «ВОРОГ» У ЛІТЕРАТУРНІЙ ТВОРЧОСТІ О.ДОВЖЕНКА

Концепт – сучасний термін багатьох гуманітарних наук: мовознавства, літературознавства, філософії, лінгвістики, психології, культурології. Термін «концепт» є співвідносним з дефініціями «думка», «поняття».

До окреслення концептуальної сфери творів О.Довженка зверталися різні дослідники, зокрема викладачі Глухівської лабораторії довшенкознавства: А.Новиков [1], С. Максимчук-Макаренко [1], С.Привалова [2], [3], Н. Троша [1] та ін.

Українська література ХХ століття більшою мірою сформувалася під впливом суспільно-політичних відносин. Чимало митців зверталися у своїх творах до використання концепту «ворог».

Концептом «ворог» використовує і О.Довженко в багатьох своїх творах. Це поняття у доробках письменника асоціюється з дефініціями: «чужий», «відступник», «фашист», «загарбник», «зрадник» та ін.

У кіноповісті «Україна в огні» митець викриває злочинну політику правлячої комуністичної верхівки, яка, жахаючись проростання в українському соціумі паростків національної самосвідомості, забороняла українцям вивчати героїчне минуле власного народу. Ворогами автор називає військо Німеччини, використовуючи лексеми «фашист», «фріц», «офіцерство Гітлера», «шпигун» та ін.

Аналізуючи літературну спадщину О.Довженка, можемо стверджувати, що до концептуального поля «ворог» належить художній концепт «зрадник», який, за індивідуально-авторським осмисленням письменника, є символом ницості, боягузтва, відступництва.

Концепт «ворог» відіграє важливу роль у творчості Олександра Довженка, оскільки уособлює широке поняття подій війни та стосунків українців із загарбниками чи недругами. Провідною у літературному доробку письменника є думка про важливість вивчення співвітчизниками історії свого народу, щоб зрозуміти: хто є ворог (загарбник, кат, чужинець), а хто – друг (патріот, воїн, союзник).

Література:

1. Літературні пріоритети Олександра Довженка: монографія / за ред. проф. А. О. Новикова. Суми : Видавництво Винниченка Миколи Дмитровича, 2016. 212 с.
2. Привалова С. Вивчення творчості О. Довженка у сучасній школі. *Олександр Довженко в рецепції сучасної наукової думки* : монографія / за ред. А. О. Новикова. Харків, 2019. С. 350–362.
3. Привалова С. Концепт «Земля» у кінотворах О. Довженка. *VIII Довженківські читання* : збірник наукових праць Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка / за ред. проф. А.О.Новикова. – Х., 2016. – С. 81- 88.

УДК: 821.161.2.09:39(=161.2)

Кохан А.С.,

студентка 23 У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Гоголь Н. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови
, літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ВІДОБРАЖЕННЯ НАРОДНОЇ ЗВИЧАЄВОСТІ У ТВОРАХ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ

Український народ здавна славиться своїми багатими звичаями, традиціями і обрядами. Це – магичні дієства, оповиті міфами та легендами. Досить цікавою є обрядовість на свято Івана Купала: водіння хороводів, плетіння вінків, стрибання через вогнище, пошуки цвіту папороті, виготовлення обрядових атрибутів – Марени та Купала, та ціла купа нечистої сили, яка з’являється вночі (русалки, мавки, лісовики, чугайстери тощо) [5, с. 157].

Українськими майстрами художнього слова надзвичайно вдало й різноманітно відтворено народну звичаєвість. Так, Василь Мисик у своєму вірші «Під Івана Купала» підносить роль описів

природи у змалюванні обрядового дійства. Яків Щоголів у поезії «Ніч під Івана Купала» влучно поєднує реальне і фантастичне на основі народного оповідання.

Марко Черемшина у нарисі з гуцульського життя «На Купала, на Івана» влучно зіставив два культурні напрямки – язичництва та християнства. На думку українських дослідників (Д. Донцов, Т. Лях, С. Процюк, О. Слоньовська) письменник поєднав несумісне – любовний трикутник: чесний гуцул, «кривоустий зеленук-ревізор» та дружина гуцула [3, с. 1].

Микола Зеров відзначив, що в Черемшини «зовсім по-своєму трактовані... ерос і стать» [1, с. 187]. Він помітив, що «Черемшининій Гуцулії властивий своєрідний гедонізм. Насолода життєва – найголовніша заповідь для багатьох його героїв» [2, с. 434]; «Найголовніше, проте, об'явлення цієї сліпої сили життя є елементарний і раз у раз переможний Ерос» [2, с. 433].

Символістикою та містикою наповнена ніч Івана Купала у художньому творі Марка Черемшини. Цієї ночі танцюють русалки та мавки, дух лісу Чугайстер бореться з Аріадником, а по небу пливе у срібному човні Купало, який «відьми вночі на раду скликає, мушками світить перед русалками, рікою вінки долів пускає, лісами любість підкидає» [4, с. 173].

За народними звичаями Чугайстер – це дід-велетень, який живе в горах. Це містичний персонаж оброслий білою або чорною шерстю. Взагалі цей лісовий дід був добрий та веселий, він полює на мавок та повітруль. Аріадника наш народ уявляв злим лісовим духом, головним серед лісовиків [5, с. 234].

Не менш важливим в таку чарівну ніч є спостереження за тим, що відбувається навкруги. Саме таку дивовижну і чарівну природу зобразив Василь Мисик у своєму вірші «Під Івана Купала»: «В цю гарячу ніч такий на землі неспокій! // Риба в ріках скидається, ходить під самим верхом» [7]. За народними переказами русалки підмовляли рибу піднятися на самісінький верх річки. Таким чином ці підступні красуні заохочували рибалок наблизитися до водоймища, де могли їх залоскотати.

У народі образи русалок пов'язували із духами померлих дівчат та жінок, які з'являлися біля річок, у полі, лісі тощо. Під час Зеленого тижня, до якого входило свято Івана Купала, русалкам дозволялося вийти у «світ живих».

За традицією молоді хлопці та дівчата ходили до лісу шукати цвіт папороті – найбільший скарб в ніч на Івана Купала. Той, кому

пошастить знайти квітку, що цвіте одну мить, буде наділений неземною силою.

Пошуки молоддю цвіту папороті зобразив Яків Щоголів у своїй поезії «Ніч під Івана Купала». Автор майстерно поєднав реалії життя та чарівні дива, що трапляються проти ночі на Івана Купала. В оповідь включено своєрідні «рекомендації» щодо того, як здобути чарівну квітку. Художні деталі в поезії покликані створювати містичний антураж очікування тієї миті, коли Гриць нарешті знайде та зірве квітку папороті [3, с.10].

Отже, зображення українських звичаїв та обрядів, традицій та вірувань досить популярне в українській літературі. Письменники не тільки описували їх у своїх творах, а й брали за основу сюжету. Свято Івана Купала наповнене різноманітними уявленнями наших предків. Загалом, міфологія України одна з найбагатших та різнобічних у світі.

Література:

- 1.Зеров М. Марко Черемшина й галицька проза. Твори: у 2 т. Київ : 1990. 576 с.
- 2.Зеров М. Марко Черемшина. Твори : у 3 т. – Київ: Измагд, 1937. Т. 3 : Твори / Повне видання за ред. Євгена Юліяна Пеленського. 1937. 488 с.
3. Лапко О. А. Ідейно-художні доміанти поезії Якова Щоглева. Луганськ, 2013. 26 с.
4. Лях Т. «...Любість одно крило біле, а друге те немає»: філософсько-психологічне осмислення в любові і в новелістиці Марка Черемшини. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/24582/1/Тетяна_ЛЯХ.pdf
5. Таланчук О., Завадська В., Шалак О., Боженко Є. 100 найвідоміших образів української міфології. Київ: ТОВ «Автограф», ТОВ «Книжковий дім "Орфей"», 2006. 246 с.
6. Черемшина Марко. Новели; Посвяти Василеві Стефанику; Ранні твори; Переклади; Літературно-критичні виступи; Спогади; Автобіографія; Листи / Марко Черемшина; вступ. стаття, упоряд. й приміт. О.В. Мишанича; ред. тому В.М. Русанівський. Київ : Наукова думка, 1987. 548 с.
7. Мисик В. Під Івана Купала. URL: <https://ukrainian-poetry.com/misik-vasil/pid-ivana-kupala/>

УДК 821.111

Кушнірєва М.О.,
магістрантка 62-2А групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:

Лавриченко Н. М.,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри іноземних мов
та методики викладання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОМАН ДЖ. БАРНСА «ІСТОРІЯ СВІТУ В 10 ½ РОЗДІЛАХ» ЯК ІСТОРИЧНИЙ МЕТАНАРАТИВ

Строкатий період постмодерну, що М. Бредбері пов'язав із періодом розквіту британського роману, подарував світові визначних письменників. Серед них видатне місце належить Дж. Барнсу, у творчості якого постмодерністський тип мислення обумовлений прагненням осягнути оточуючий світ у всій його повноті, неповторності й суперечливості.

Британський постмодернізм мав тісний зв'язок із літературною традицією. Це проявилось в іронічно-пародійному характері сучасного роману, у майстерних стилізаціях, змішуванні жанрів, вигадки і реальності, деконструкції. Проблеми сучасності письменники осмислювали із залученням авторської іронії, через інтерпретацію або альтернативне прочитання відомих текстів і художніх кодів.

Прискіплива увага до історії, до минулого не лише своєї країни, а й усього людства – визначальна риса англійського постмодернізму [2]. Постмодерністська концепція розуміння історії як «офіційно» прийнятого оповідання про минуле у поєднанні з традиційним історичним романом дали поштовх появі нового жанрового різновиду – історіографічного метароману [3]. Базовий принцип метанарації прокоментований Дж. Барнсом: *«Час розчиняє історію у формах, кольорах, емоціях. Сучасні, необізнані, ми заново уявляємо собі цю історію.<...> Око може перемикатися від настрою до настрою, від інтерпретації до інтерпретації: може, так і має бути?»* [1, с. 148].

У романі «A History of the World in 10 ½ Chapters» використано й інтерпретовано традиційні міфи, раніше створені літературні образи, осмислено й реконструйовано історичні теми і сюжети. Неозначений артикаль у назві роману не лише підкреслював зв'язок із трактатом

«The History of the World», а й підтверджував версію про те, що єдиної історії, «історії для всіх» не існує.

Роман починався з розділу про всесвітній потоп, власну версію якого розповідав очевидець – черв'як-древоточець або шашіль (*woodworm*). Класичний біблійний текст в своїй канонічній версії змішувався із дискурсом розмовним – дискурсом «очевидця». Використано вставні конструкції, звернення до читача із розлогими критичними заувагами, оповідь супроводжувалася суб'єктивною оцінкою, була насичена емоційно забарвленими висловами, лексикою, що побутує в розмовному середовищі. Реалістичності розмовному дискурсу додавав сучасний дискурс. Дослідники відзначали, що дискурси, представлені у романі, постійно протиставляються. Канонічна подія або деталь, про яку згадувалося у Біблії, розвінчувалася або поставала у безглузді ситуації. Уведення незвичайного фокального персонажа допомогло досягти іронічного ефекту, демістифікувати усе прийняте за аксіому. Спрацював зворотній ефект: несподівано розумні думки, висловлені найпримітивнішою істотою, змусили читача замислитися над питанням про існування іншого варіанту розвитку світової історії, навіть більше – іншого варіанту світу.

Принцип комбінування і сполучення несподіваних дискурсів, а також персонажів Дж. Барнс використав в інших частинах роману. Так, у розділі «Wars of Religion», присвяченому суду над шашелями, що мав місце у XVI ст., біблійний образ вписаний в офіційний судовий дискурс. Автор майстерно використав численні покликання на першоджерело, архаїчну лексику, долучив французьку мову і латину, якими писалися судові документи. У розділі «Shipwreck» описано як безпосередньо кораблетрощу, так і процес написання французьким живописцем Т. Жеріко за цією подією полотна «Плот "Медузи"». Імплицитно (пліт уподібнюється ковчегу) біблійний міф вписаний у мистецтвознавчий дискурс (описані композиція картини, смислові доміанти полотна, процес його створення). Змішуванням цих дискурсів Дж. Барнс доводив ідею різнобічного погляду на історичні події, суперечливість, неоднозначність думок і суджень.

Роману притаманні не лише властивості інтертекстуальності (відсилання до біблійних та історичних текстів), а й інтердискурсивності, що визначається як сукупність дискурсивних елементів, які не є природними для одного дискурсу, а є поліфонічними. Ефект багатоголосся, зіткнення багатьох думок і точок зору досягається через використання різних емоційних центрів

або фокальних персонажів. У кожному з розділів оповідь ведеться з різних ракурсів, використано різноманітні оповідні перспективи.

Ідея циклічності, вічної повторюваності, провідна для літературного міфологізму, інтерпретується як ідея циклічності історії. Нелінійна, хронологічно розірвана оповідь створює ефект неоднозначності історії. Автор змінює оповідачів, вміщує події у різні часові проміжки і ситуації (один і той самий біблійний образ або історична подія є об'єктом оповіді у зовсім різних дискурсах). Роман в цілому відтворює структуру Біблії, за якою початок (створення світу) і кінець (апокаліпсис) віднесені до міфологічного часу, а середина оповідає про події, наближені до реальності.

Література:

1. Барнс Дж. Історія світу в 10 ½ розділах / перекл. з англ. Г. Яновської. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2019. 352 с.
2. Стомба А. С. Жанровое своеобразие и тенденции развития английского постмодернистского романа к. XX – н. XXI в. [Електронний ресурс]. URL: <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/8523> (дата звернення 19.11.2020).
3. Хатчеон Л. Историографическая метапроза: Пародийность и интертекстуальность истории [Електронний ресурс]. URL: <http://gefter.ru/archive/8455> (дата звернення: 19.11. 2020).

УДК 811.161.2'37

Лавренцова А. С.,
студентка 33-У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Баранник Н. О.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

СЛОВОТВІРНІ ОСОБЛИВОСТІ АБСТРАКТНОЇ ЛЕКСИКИ В РОМАНІ І. БАГРЯНОГО «ЛЮДИНА БІЖИТЬ НАД ПРІРВОЮ»

Одним із актуальних завдань сучасної лінгвістичної науки є вивчення всіх пластів лексики, у тому числі й абстрактної, особливо її функціонування в мові художніх творів як засобу інтелектуалізації тексту.

Абстрактна лексика як віддзеркалення найвищого рівня розвитку людського мислення давно й різноаспектно вивчалася в зарубіжному і вітчизняному мовознавстві (П. Фортунатов, Д. Апресян, А. Уфїмцева, Н. Шведова, І. Ковалик, В. Німчук, Л. Полюга, А. Вежбицька, В. Топорова, В. Горпинич, В. Грещук, Є. Карпіловська та ін.). Означена категорія розглядалася вченими з позиції її семантики, словотвірних, семантико-синтаксичних особливостей, розвитку в діахронічному й синхронічному аспектах. Однак, незважаючи на значні досягнення в лінгвістичній науці, питання функціонування абстрактної лексики в мові художніх творів потребує подальшого вивчення. Абстрактна лексика в романі В. Лиса «Людина біжить над прірвою» не була предметом спеціального вивчення.

До категорії абстрактних назв (лат. *abstractus* – відддалений, відхилений) належать слова з узагальненим значенням якості, властивості, стану дії [2, с. 10]. Вони, на думку дослідників, «не здатні викликати жодних візуальних образів у свідомості або пам'яті, не мають конкретно-речового вираження, співвідносяться передусім із внутрішнім світом людини, її моральними й психічними властивостями, розумовим складом, рисами характеру, а також які позначають явища довколишнього світу, суспільні поняття тощо» [3]. Здебільшого абстрактні іменники належать до іменників-дериватів, утворених від інших частин мови, переважно дієслів та прикметників.

Аналіз мовного матеріалу дозволив визначити, що переважна більшість абстрактних лексем у романі В. Лиса «Людина біжить над прірвою» є похідними, утвореними переважно суфіксальним способом з допомогою різних суфіксів. Найбільш уживаними у творі є такі словотвірні типи:

– суфікс – **ість** вживається в основах іменників жіночого роду на позначення властивостей, які сприймаються органами чуття, найменування рис характеру, особливостей поведінки, абстрактних понять, пов'язаних із навколишнім життям: *безвість, цілість, правдивість, радість, гордість, підлість, щирість*,

нещадність, нетерпимість, розгубленість, зненависть, лицарськість, сучасність, забріханість, правдивість, туманність. Наприклад: *За них говорили не вони самі, за них говорила війна – ні, за них говорила казенна, напхана в них злоба, звіряча нещадність, нетерпимість, тупа, фанатична, помстива зненависть до всіх, «хто не з нами» [1, с.34];*

– суфікс – **ізм /-изм** використовується в основах іменників чоловічого роду, що мають узагальнене абстрактне **значення опредмечених властивостей** (*героїзм, анахронізм, цинізм, трагізм* та ін.). Наприклад: *В устах Соломона щойно сказана фраза про «Божу кару» звучала страшно, як брудне, дивовижне блюзнірство, вдаряючи сопухом цинізму й фальші в ніс [1, с. 13]; Тепер все це викликає розпач: тут – цілий трагізм безглузлого в людських серцях і душах [1, с. 20];*

– суфікс – **ство** використовується в іменниках 1) середнього роду, які позначають абстрактні **збірні назви** (*братерство, побратимство, товариство, дитинство, царство* та ін.): *Вони несли прапори з кличами про рівність, братерство, любов [1, с.12];* 2) в іменниках, що характеризують певні **рисни характеру людей** і творять збірні поняття (*блюзнірство, презирство, невігластво, самоїдство* та ін.): *У місті йде «самоїдство» [1, с.66]; В устах Соломона щойно сказана фраза про «Божу кару» звучала страшно, як брудне, дивовижне блюзнірство, вдаряючи сопухом цинізму й фальші в ніс [1, с. 35];*

– **безафіксні іменники** в романі утворені переважно від дієслівних основ шляхом відкидання афіксів: *надія* (від надіятися), *віра* (від вірити), *фальш* (фальшивити), *любов* (від любити), *заповіт* (від заповісти), *тупіт* (від тупотіти), *скрегіт* (від скреготіти) та ін. Наприклад: *У цьому русі реально-вагомих піщинок відпадає геть усе нереальне – ідеї, мораль, етика, любов, дружба, гордість, героїзм... [1, с.24];* Для деяких безафіксних іменників твірною основою стали прикметники, зокрема: *велич* (від величний), *мораль* (від моральний) та ін.;

– суфікси –**анн/-енн/-інн** вживаються в іменниках середнього роду і вказують на **тривалість тієї чи іншої фізичної чи психічної дії** (*ридання, вагання, смеркання, чекання, сподівання, ставлення, зображення, оновлення.* Наприклад: *В голосі його друга відчувається здавлене ридання [1, с.45]; Як пливають молитви... надії... сподівання...[1, с. 14]; (Аж захлинувся – не то від диму, не то від внутрішнього збудження) [1, с. 23];*

– суфікс **-аці(я)**: *профанація, евакуація, інтонація, галюцінації, декорації*. Наприклад: *Яка іронія і яка профанація мистецтва!* [1, с.12]; *Максим втягнув голову в плечі й нагло, до галюцінації чітко, відчув провал на потилиці...* [1, с. 42] та ін.

Отже, як показало дослідження, абстрактна лексика – невід’ємна складова роману І. Багряного. Переважна більшість аналізованих лексем похідні за значенням, утворені суфіксальним способом із використанням різних афіксів, служать на позначення узагальнених дій, процесів, психічних і фізичних станів, почуттів, особливостей інтелекту тощо.

Література:

1. Багряний І. Огненне коло. Людина біжить над прірвою (збірник). Фолио, 2009. 69 с.
2. Єрмоленко С. Я., Бибик С. П., Тодор О. Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ: Либідь, 2001. 222 с.
3. Сіроштан Т. В. Абстрактні іменники в словотвірній системі сучасної української мови (на матеріалі «малої прози» початку ХХІ століття) [Електронний ресурс] *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2016. Вип. 20(1). С. 42-44. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2016_20\(1\)_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2016_20(1)_15)

УДК 821.161.2-4.09(71)

Лакоснікова І. П.,
студентка 61-2У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Троша Н. В.,
кандидат філологічних наук,
старший викладач
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ЖАНРОВО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ Р. ВОЛОДИМИРА «НАЦІЯ НА СВІТАНКУ»

Літературна творчість Романа Кухаря (літературний псевдонім – Р. Володимир) є самотнім і цікавим явищем в українській літературі, хоча й малодослідженим. Глибоке наукове дослідження його творчого доробку наразі ще не сформоване. Існують лише рецензії на роман «Нація на світанку» М. Лози, В. Кульчицького-Гут, С. Радіона та ін. Отже, аналіз жанрових модифікацій літературної творчості митця є перспективним і актуальним.

Слід зазначити, що твір «Нація на світанку» має ознаки декількох різновидів романного жанру (психологічного, соціального, історичного, роману-хроніки тощо). Все ж таки у післямові видавець визначає його як психологічний роман [1, с. 363]. Про наявність ознак історичного і соціального роману свідчить зображення автором «буття всіх прошарків української спільноти – селянства, робітництва та інтелігенції, зокрема ідейного нашого студентства, під ворожими найманцями. В під-польським, під-мадярським, під-советським і під-німецьким періодах» [1, с. 364].

Р. Володимир своє світовідчуття втілює перш за все через систему образів-персонажів. Художній характер віддзеркалює у своїй свідомості основні соціально-психологічні риси епохи, тим самим виражаючи авторську концепцію існування людини.

Сюжет роману типовий і доволі простий. Головні герої – родина Михайла Рогатина – змушені боротися за своє існування внаслідок впливу суспільних обставин. Головний герой Славко знаходиться у не дуже сприятливих умовах. Усі перипетії життя його сім'ї подані крізь призму сприйняття хлопчика. Автор роману глибоко занурюється в психологію дитини, тим самим відкриваючи читачеві історію цілого покоління, яке зневірилося у житті. Проте спостерігаючи трагедію свого роду і народу загалом, хлопчик мужніє, розвивається духовно, загартовується, співставляє долю людини з долею нації.

Поступово у хлопчика Святослава Рогатина з'являються почуття національної самосвідомості, патріотизму, він стає виразником інтересів свого народу. Герой стверджує: «Буття кожного з нас тим вартісніше стане, чим краще виконаємо свій священний обов'язок – врятувати життя і збільшити славу й велич християнського українського козацького роду» [1, с. 24].

Р. Володимир наділяє свого героя Святослава і його сестру Марусю кращими людськими чеснотами: любов до батьків, повага до старших, відданість принципам народної моралі, духовність, шанобливе ставлення до рідної мови. У розмові між ними відчувається національна свідомість. На запитання сестри про те, що кожен може зробити для своєї батьківщини, хлопець відповідає: «Жити для Неї, кожний своїм ладом, своїми спроможностями» [1, с. 56].

Таким чином, автор змальовує процес становлення психології особистості на тлі історичних, політичних і соціальних процесів. Головний герой пройшов процес самопізнання, становлення, самоосмислення. М. Ткачук справедливо зауважує, що в суспільно-психологічний роман «увійшла сфера прозаїчної повсякденності» [2, с. 258].

У романі чітко прослідковується морально-етичний конфлікт, що зумовлений історичними і суспільно-політичними умовами. Глибокому аналізу психології особистості сприяє зображення її в зв'язках із соціумом на тлі історичних і соціальних подій, що дає підстави визначати жанр твору «Нація на світанку» як соціально-психологічний роман.

Література:

1. Володимир Р. Нація на світанку : роман у 2-х т. Т. 2. Війна. Мюнхен : Укр. Вид-во, 1979. 386 с.
2. Ткачук М.П. Жанрова структура прози І. Франка (бориславський цикл та романи з життя інтелігенції) : монографія. Тернопіль, 2003. 384 с.

УДК: 821.161

Маркова О.С.,

магістрантка 40-61У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Дятленко Т.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ФІЛОСОФІЯ СЕРЦЯ В ПЕЙЗАЖНІЙ ЛІРИЦІ Л.КОСТЕНКО РАНЬОГО ПЕРІОДУ

Як відомо, Ліна Костенко – поетеса широкого тематичного плану, її як жінку цікавила проблеми й теми, які умовно визначалася в 60-ті роки як «тиха лірика». Поети-шістдесятники вийшли активно із новими ідеями щодо трактування суспільно значущих тем, із полемікою щодо принципів минулого і роздумів щодо майбутнього, певного бунту проти ідеологічного тиску після XX з'їзду КПРС, на якому був розвінчаний культ особи Сталіна і почалася так звана «відлига». При цьому, нам видається важливим, доцільно наголосити, що для бунту шістдесятників притаманна була якщо не культурологічна, то принаймні політична, соціальна обмеженість, оскільки свобода творчості таки мала відносні межі. Так звана «тиха лірика» певною мірою вибивалася із поезії спротиву, при цьому вона писалася і для шістдесятництва виконувала роль своєрідного тла.

Ліна Костенко розробляє й образ матері – України, України-жінки, і навіть образ беззахисної жінки, яка прагнула чистого й щирого кохання із сильним чоловіком, розписаного шрамами як мітками від оборонних боїв із зовнішнім і внутрішнім ворогом за свою країну, родину, землю.

По-своєму звучить і її пейзажна лірика, оскільки в ній відчувається сучасне світовідчуття і світосприймання. Ліричну героїню у природі приваблює чистота, пантеїстична наповненість, таємничість. Мимовільно згадується міф про «золотий вік» людства, який колись був, можливо, ще колись настане, тоді людина пригадає, що вона є частиною буття. Лише спілкуючись із природою, вона ніби знову повертається в лоно Творця, набирається сили, очищується від бруду, повертає первинні якості.

Незвично постає у ліриці поетеси й сам образ природи. Яка вона «із середини, чи є в ній розумне, зряче начало, чи, може, вона сліпа й безтямна у своїй грізній могутності?» [1, с. 21]. У цьому питанні авторка суголосна із ідеями християнської етики, тобто нищівний вплив на природу людина має після цілковитого падіння. Природа страждає, але прогрес і людина в ньому невблаганні.

Сучасна людина живе споживацьким ставленням до природи, а це найбільш гірка істина у варварському ставленні людини до землі, до флори і фауни. Із цього приводу найбільше турбує ставлення можновладців, для яких глобальна екологічна проблема далеко не першочергова.

Сама ж поетеса мріє поїхати , як колись, у ліс, злитися з його живою душею, відчутти неймовірне щастя і ейфорію, але, мабуть, це втрачено назавжди. Природа персоніфікована і виступає живим еством . Поетеса сміливо зізнається в любові і стверджує, що вона взаємна. Певним чином ця поезія перегукується із драмою-феєрією Лесі Українка «Лісова пісня», а сама лірична героїня за своїм духовним багатством і щирістю суголосна із Мавкою.

*Мене ізмалку люблять всі дерева, і розуміє бузиновий Пан,
чому верба, від крапель кришталева, мені сказала: «Здрастуй!» -
крізь туман.*

Чому ліси чекають мене знову, на щит піднявши сонце і зорю.

Я їх люблю. Я знаю їхню мову.

Я з ними теж мовчанням говорю [2 , с. 50].

«Порозумітися» з природою, не завдавати їй більше важких ран, а лікувати їх і разом з природою йти далі - якщо в не «дорозп'яття», то хай на Голгофу, але там, на останньому хресному випробуванні, ти, людино, повинна бути сама, безневинний рослинний і тваринний світ не мусить нарівні з тобою спокутувати твого біблійного, Адамового і сучасного, техногенного гріха, - про це голосно говорить сьогодні Ліна Костенко.

Певна звичність і простота, дитячість пейзажної лірики у ранніх поетичних творах з часом змінюється на високу авторську майстерність, яка представлена в збірках «Неповторність», «Сад нетанучих скульптур», «Вибране». Можемо спостерігати раціональну організацію вірша, яка породжує розлогі асоціації, незвичні і глибокі образи-метафори, смислове полісемічне навантаження від найдрібніших деталей до наскрізних образних рішень. Ліна говорить про буденні речі, а в поетичних строфах вони одухотворяються і набувають виразності і піднесеності.

Для лірики характерне накладання часових і асоціативних пластів, часто авторка звертається до міфічних і язичницьких джерел, що вимагає від читача певної підготовленості, не даремно ж її лірику називають елітарною. Так, язичницький бог Сувид окреслюється в одній із строф, лірична героїня кличе його, оскільки без нього людям суєтно і сумно. Через звертання - вигук авторці вдається створити ефекти вібрацій у реальному світі, і безліч у невидимому, міфопоетичному. Образ постає як прапам'ять, яка ще згадує колишні дива і тепер ніби кличе і очікує їхню появу знову:

Не може бути, щоб його - ніде.

Без нього людям суєтно і сумно.

І я гукаю: - Су-ви-де!..

- ... ви де?

- Ви де?.. Ви де?..

- відгукується Су вид [2, с. 49].

Лірична героїня втаємничена і шукає казку, але трапляється несподіванка: у відгомонів голосів і шумів, звуконаслідувальних перегуків казка, таємниця сама ніби шукає її, а знайти не може.

Тут поетеса згадує тотемічний міф, через який ніби відбувається магічне занурення в живу стихію природи, але, сучасна людина, коли «Стрибог на поїзд пересів», вона вже не та. Ліна Костенко перекодує ідейно-смыслову навантаженість до сучасних психологічних, філософських проблем, які вирішуються далеко без допомоги магії чи релігій, а насамперед з опертям на наукові гіпотези і постулати, тобто не інтуїтивним, опертим на логіку, способом пізнання світу [3]. Міфологія із її прадавнім змістом невпевнено почувається у сучасних реаліях, на відміну від лона природи, де для нього звичне і близьке середовище. За асоціаціями поетеси, міфу необхідно виконати невідкладну роботу, тобто не лише «у небесах на дощ поверне місяця рогами», але й «після тебе пройде по лісах, вогонь притопче босими ногами», а найважливіше - прислухаючись до людського гомону ніби також «хоче теж вгадати собі, хто ми», щоб контактувати не тільки з браконьєром, котрий, скептично гикаючи, називає міф «мохом», а й з творчою натурою поета, якого душа спрагла і відкрита йому назустріч.

Свідомість поета часто буває не лише історичною, але й метафізичною, і її витвори – це не якісь віршовані вигадки, а справжня реальність, до якої варто ставитися із великою повагою, як і до справжнього видимого світу, оскільки він «не меншою мірою знаходиться в нас, ніж ми в ньому», адже «джерело будь-якої реальності лежить у нашому внутрішньому єстві» [4, с. 107]. Саме у цей світ прагне потрапити лірична героїня віршів Ліни Костенко.

Як бачимо, у поезії Ліни Костенко все частіше з'являються твори не соціального підтексту й полеміки, а простежується містерія дива, неосяжної і наївно первісної радості буття. Це почуття випромінюється по-різному, іноді так бурхливо і щедро, а водночас і вимогливою до здатності людини реагувати на неї. Перебувати у цій містичній атмосфері спроможний лише тільки той, хто прагне духовного очищення і оновлення, чого б це йому не вартувало:

Обвуглуйся. З дияволом грай в теніс.

Згори на попіл в думах і літах.

Хай влітає не той самий фенікс, а зовнім інший, неймовірний птах [2, с. 11].

Лише так, за твердженням поетеси, можна знайти дорогу до самого себе і пізнати себе. При відсутності рівноваги між матеріальним і духовним у людському соціумі, на жаль, не настане й історична рівновага.

Підбиваючи підсумки, можемо стверджувати, що екзистенційне відчуття самотності і філософськи непостійне людське «я» у ставленні ліричної героїні до праматінки природи притуплюється, зникає відчуття бунту, натомість вона намагається очиститися, оновитися, прагнучи досягти ідеалу, ідилії, яка настає, коли у природі панує тиша і спокій, примирення з таємничим, високим, метафізичним, що не завжди підвладне людському розуму. Саме так і окреслюються межі психологічних і духовних джерел, які надихають ліричну героїню, збагачують духовно і живлять «філософію серця». Ця філософія у поезіях про природу представлена виразно, наскрізно, ніж у віршах історичної тематики. У «природі» знаходять свої точки дотику екзистенційна філософія лірики Ліни Костенко з традиційним кордоцентризмом, це поєднання народжує в душі ліричній героїні нове відчуття істини, яку можна досягти як через бунт, так і через примирення. Саме в такому ракурсі бачить Ліна Костенко роль людини у метафізичному вимірі Всесвіту.

Література:

1. Бакула Б. Історія і поезія. *Дивослово*. 2000. № 3. С. 42-45.
2. Костенко Л. Мандрівки серця. К.: Рад. письменник, 1961. 109 с.
3. Бычков В. Малая история византийской эстетики. К.: Путь к истине. 1991. 407 с.
4. Чернишов А. Історія нездійсненої публікації. *Пропор*. 1989. № 6. с. 13-14.

УДК 81'42

Мірошніченко К.В.,

магістрантка факультету філології та історії

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Андрішина К.І.,

- кандидат філологічних наук

кафедри іноземних мов та методики викладання

Глухівського національного

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОЛОРОНІМІВ В АНГЛОМОВНОМУ ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСІ

Проблематика досліджень колоронімів займає важливе місце в сучасному мовознавстві. Лінгвісти активно цікавляться властивостями сполучуваності назв кольорів і визначення ними предметів, явищ; фразеологія, заснована на колірній лексиці, семіотика кольору в контексті художньої літератури, міфології, фольклору, символіка кольору. Спостерігається все зростаюче бажання до виявлення національно-специфічних особливостей колірної лексики в різних мовах. Взагалі важко назвати область лінгвістики або психології, в якій би не залучалася колірنا лексика та її дія на мозок і психіку. Безумовно, лінгвісти приділяють багато уваги національним особливостям сприйняття кольорів. Кольорове сприйняття світу знаходить своє відображення не тільки в лексичній системі мови. Колір може слугувати певним символом та взаємодіяти з нашим емоційним сприйняттям. Феномен кольору став предметом дослідження багатьох галузей мовознавства.

Слід відзначити, що питання колористики не є новим у сучасному мовознавстві. Воно вивчалось в різних напрямках, таких як колір у світлі психолінгвістики (О.П.Василевич, Р.М.Фрумкіна, О.О.Залевська), зв'язок і взаємодія між концептуалізацією кольору носіями мови і розвитком словника кольороназв у мові (Б.Берлін, П.Кей, Т.Прістлі), структурно-семантичний аналіз кольоропозначень (В.Ю.Франчук, Т.В.Пастушенко), історія виникнення та розвитку колірних лексем (М.І.Чикало, О.М.Дзівак), теорії прототипів Е. Рош. Попри такий широкий спектр дослідження колористики, багато аспектів даної проблеми залишаються не вивченими.

Метою даної наукової розвідки є встановлення особливостей вживання колоронімів в сучасному англomовному Інтернет-дискурсі. Основні завдання полягають у такому: характеристика теоретичних засад дослідження колоронімів та поняття «дискурс».

Сьогодні важко уявити сучасне суспільство без засобів масової інформації, які вже міцно вкорінилися в життя. Швидкий розвиток сучасних технологій сприяв сплеску поширення технічних засобів розповсюдження інформації, що постійно привертають до себе увагу сучасного індивіда, який не уявляє свого життя без преси,

телебачення, радіо, мережі Інтернет. Вони є ефективним засобом впливу на людську свідомість. ЗМІ найшвидше реагує на будь-які зміни в суспільстві, тому вивчення мови засобів масової інформації набуло особливого значення в останні роки. Все актуальним стає поняття «дискурс». В сучасній лінгвістиці немає єдності думок щодо трактування цього терміна. Такий дослідник як Н. Алефіренко, визначає дискурс як сплав мовної форми, знань і комунікативно-прагматичної ситуації [1]. Д. Арутюнова тлумачить дискурс як зв'язний текст у його сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психолінгвістичними та іншими факторами. Це мовлення, занурене в життя [2].

Існують такі види дискурсу: художній, науковий, корпоративний, релігійний, банківський, комп'ютерний, масово-інформаційний (медійний) дискурс тощо. Оскільки багато інформації про стан суспільства надходить до сучасної людини опосередковано через ЗМІ, то найактуальнішим із перерахованих вище видів дискурсу, на наш погляд, є Інтернет-дискурс або ж медіадискурс. *Інтернет-дискурс* – тип медійного дискурсу, що включає в себе процес і результат діяльності ЗМІ, тобто сукупність мовних актів, що відбуваються між автором і читачем в процесі їх комунікативної взаємодії в певному часі, місці та інших контекстах. Медіа-дискурс створює вторинну вербально-візуальну дійсність за допомогою мовних та технічних засобів, або так звану медіа-реальність, що протиставляється фізичному світу, який людина сприймає органами відчуттів, та інтелектуальному світу, пов'язаному з нашою свідомістю та мисленням [5, с. 153–160].

Основні ознаки медіа дискурсу як усної та візуальної реальності визначаються способом передачі інформації через засоби масової інформації та масовим характером аудиторії, на яку здійснюється інформаційний вплив.

Медіа-дискурс здійснюється за допомогою друкованих, цифрових та мережевих каналів і засобів комунікації, представлений тією чи іншою символічною формою – мовою, зображенням або звуком. Друковані газети і журнали зосереджені на аналітичному огляді подій, акцентують увагу на об'єктивність і точність інформації, надійність джерел та досвід авторів. Інтернет-видання віддають перевагу швидкості поширення та доступності інформації, відкритим джерелам та постійному оновленню даних. Газети і журнали вважаються сповільненим відтворенням дійсності, вони описують

події попереднього дня, Інтернет транслює дані "он-лайн" [4, с. 135], тобто відбиває поточні події, які відбуваються в цю хвилину.

В англomовному Інтернет-дискурсі колороніміка представлена системою простих і складних номінативних одиниць, яка має здатність впливати на аудиторію. Їх типологія диференціюється на базові й похідні. Базові колороніми вважаються прототипами первинної номінації, абстрактними й семантично немотивованими та відображають універсальні характеристики кольору. В англomовному Інтернет-дискурсі таких колоронімів налічують одинадцять: *white*, *black*, *red*, *orange*, *yellow*, *green*, *blue*, *brown*, *pink*, *purple* і *grey*. Похідні колороніми найбільш поширені в Інтернет-дискурсі. Вони є семантично вмотивованими одиницями вторинної номінації, що іменують колір через референцію до предметних категорій, напр., *salmon* "лососевий", *rose* "трояндовий", *saffron* "шафрановий", *lilac* "бузковий" тощо.

Розуміння значення кольорів і вміння вибудовувати культурні та емоційні конотації дуже важливі для семантичного аналізу медіатексту, тому що колір і колірні поєднання допомагають виявити тональність повідомлення, його суть і викликати бажану реакцію читача. На це звертають свою увагу автори, коли створюють власні повідомлення.

У структурі лінгвокольорової системи виділяють колороніми п'яти рівнів:

1) колороніми першого рівня, або базові, до них відносяться прикметники – основа лінгвокольорової системи: *white* – білий, *black* – чорний, *grey* – сірий, *red* – червоний, *yellow* – жовтий, *green* – зелений, *purple* – фіолетовий, *pink* – рожевий, а також іменники, дієслова та інші деривати;

2) до колоронімів другого рівня належать двокореневі лексеми, утворені поєднанням основ двох кольороназв за моделлю колір + колір: англ. *blue-green*, *indigo-blue*, *yellow-brown* тощо;

3) колороніми третього рівня – це широко вживані назви базових колоронімів, які уточнюють відтінок (наприклад, *scarlet* – червоний, *emerald* – смарагдовий, *beige* – бежевий, *fulvous* – бурий, *azure* – блакитний, *terracotta* – теракотовий тощо), а також інтенсифікаторами *dark* – темний, *light* – світлий, *pale* – блідий;

4) до колоронімів четвертого рівня належать кольороназви, побудовані за моделлю колір + об'єкт: англ. *dove-coloured*, *fox-coloured*, *khaki-coloured* тощо. 5) на п'ятому рівні розташовуються

словосполучення, які є гіпонімами базових колоронімів: *sage green*, *battle grey*, *Indian ochre*, *Paris blue*.

Загалом, колороніми всіх рівнів уточнюють основні назви кольорів, оскільки є позначеннями колірних відтінків [3].

Як висновок, колороніми у текстах англомовного Інтернет-дискурсу вживаються як система граматично та семантично диференційованих мовних засобів, які позначають кольори об'єктів дійсності, візуалізуючи за допомогою вказівки на колір об'єктивні та суб'єктивні якості істот, предметів та явищ, створюючи медіа-реальність. Медіа-дискурс як вербально-візуальна дійсність, створена мовними та технічними засобами поширення інформації залучає медіа-канали для поширення інформації, орієнтуючись на масову аудиторію та на її вплив.

Література:

1. Алефиренко Н. Ф. Проблемы вербализации концепта : теоретическое исследование / Н. Ф. Алефиренко. – Волгоград, 2003. – 96 с.
2. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов. Опыт исследования современной английской медиаречи / Т. Г. Добросклонская. – Москва : УРСС Эдиториал, 2005. – 288 с.
3. Кульпина В. Г. Теоретические аспекты лингвистики цвета как научного направления сопоставительного языкознания : автореф. дис. На соискание науч. степени док. филол. наук : [спец.] 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / МГУ им. М. Ломоносова. М., 2002. 37 с.
4. Шевченко А. Ю. Дискурс-анализ политических медиа-текстов. – Полис. Политические исследования. 2002. № 6. С. 18-23.
4. Diakopoulos N. Towards quality discourse in online news comments / N. Diakopoulos, M. Naaman // Proceedings of Computer Supported Cooperative Work. — 2011. — No 1. — P. 133—142.
5. Shevchenko A. Discursive analysis of mass media texts /A. Shevchenko // Theory of Communication and Applied Communication. — Rostov-on-Don : Institute of Management, Business and Law Publishing, 2002. — P. 153—160.

УДК 373.5.016:821

Огородник А.А.,
студентка 62-2А групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Чайка О. М.,

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КАТЕГОРІЇ «АВТОР» У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Формуванню в учнів цілісних уявлень про автора сприяє взаємодія в шкільному курсі зарубіжної літератури різних аспектів проблеми автора: ознайомлення з біографічним автором, усвідомлення способів вираження авторської думки у творах різних родів і жанрів, аналіз образу автора. Урахування всіх смислових значень категорії «автор» сприяє вихованню вдумливого читача, який має чіткі уявлення про автора художнього твору.

Одним із головних завдань літературної освіти учнів основної школи є вироблення та розвиток умінь «бачити» в художньому творі автора, «чути» його голос, бо автор створює літературний текст, внутрішній світ якого відображає його «присутність» [1]. Тому школярі цієї вікової ланки на доступному рівні ознайомлюються з різними формами вираження автора у творі (суб'єктними, позасуб'єктними), вчать виявляти й співвідносити точки зору оповідача, героя, автора.

На уроках зарубіжної літератури в старших класах рівень абстрактного мислення учнів створює можливості для розширення обсягу теоретичних знань із проблеми автора. Старшокласники засвоюють поняття «біографічний автор», «образ автора», «автор як суб'єкт творчої діяльності», вивчають художній твір як особливу концепцію автора, що дозволяє «побачити й усвідомити іншу, чужу свідомість і його світ, тобто інший суб'єкт» [2].

Робота з формування в учнів багатозначної категорії «автор» у шкільному курсі зарубіжної літератури – складний і довготривалий процес, спрямований на поглиблення естетичного впливу твору на особистість школяра, підвищення культури сприймання учнями літературних творів, засвоєння ними способів і засобів аналізу художнього тексту.

Методична концепція формування категорії «автор» у шкільному курсі зарубіжної літератури повинна спиратися на розуміння поняття автора М. Бахтіним: «Автор є авторитетним і

важливим для читача, який ставиться до нього ... як до принципу, за яким варто йти. ... Автор має бути зрозумілим перш за все з подій твору як їхній учасник, як авторитетний керівник читача. ... У самому творі автор для читача – сукупність творчих принципів, які мають бути втілені, єдність трансгредієнтних моментів бачення, які активно співвідносяться з героєм і його світом» [2, с. 179–180].

Система роботи з формування категорії «автор» на уроках зарубіжної літератури в старших класах включає такі компоненти:

- відтворення духовного образу письменника на перших уроках вивчення монографічної теми, тобто вивчення біографічного автора;

- читання й аналіз низки творів митця з метою досягнення поезики автора, з'ясування форм вираження автора в тексті, тобто розуміння автора як суб'єкта естетичної діяльності («автор-творець»), дослідження «образу автора» (тем, де він є) і поглиблення уявлень про біографічного автора;

- інтерпретація художнього твору школярем, тобто активізація особистісного ставлення читача до прочитаного літературного тексту.

Важливою умовою ефективної реалізації такої системи роботи з формування категорії «автор» є ґрунтовна теоретична, методична та психолого-педагогічна підготовка вчителя зарубіжної літератури.

Література:

1. Антипова А. М. Теоретико-літературные и эстетические категории и понятия в школьном курсе литературы : учеб. пособ. Москва. 2007.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва. 1979.

УДК 821.161.2-3

Олійник С.В.,

учитель української мови та літератури

Глухівської ЗОШ №6

УКРАЇНСЬКА ПРОЗА – БЕСТСЕЛЕР ЗА КОРДОНОМ

Серцевиною української літератури початку ХХ ст. стала повість М. Коцюбинського «Тіні забутих предків», яка зараз займає почесне місце у ТОП-100 знакових творів української літератури. Успіх у світового загалу вона набуває завдяки однойменній екранізації С. Параджанова в 1964 р., що шокувала й заворожила не тільки вітчизняного, але й перебірливого французького, бельгійського глядача [4]. Лише у Франції «Тіні..» подивилося більше 600 тис.

глядачів. Зрештою шедевр С. Параджанова отримав належне визнання й на професійному рівні [3]. Так «Тіні..» отримали безліч нагород на міжнародних фестивалях у Римі, Салоніках, Мар-дель-Плата тощо. Загалом стрічка отримала 39 міжнародних нагород, 28 нагород на кінофестивалях та заслужено потрапила до Книги рекордів Гіннеса за їх кількістю.

Уперше українські етнічні цінності виходять на світовий рівень, кидають виклик русифікації й витісненню української цивілізації. Повість М. Коцюбинського має етнографічну й фольклорну основи, які на сьогодні є яскравим прикладом українського побуту, звичаїв, традицій та вірувань. «Тіні...» вирізняються образністю та діалектичністю лексики, адже її головне завдання – занурити глядача в самотність цього краю, такого, яким він є насправді. Неповторність гуцульського діалекту зберіг і режисер С. Параджанов, заборонивши перекладати звукову доріжку другого плану (закадрові репліки другорядних персонажів, голосіння, молитви тощо), давши можливість закордонному глядачеві «почути» унікальність Карпат.

Для пересічного європейця українські «Тіні...» вирізнялися новаторством та своєрідністю у порівнянні зі звичним для них мистецтвом. Першою новацією став спосіб розкриття та особистість героя. Іван Палійчук, головний герой повісті М. Коцюбинського, змальований людиною, яка вирізняється серед інших ще змалку. Фільм зберігає таку зануреність у внутрішній світ героя й вражає тим, що тут можна спостерігати не лише буття психічне й фізичне, а й духовне, зокрема розлучення душі з тілом, її вихід у транс (епізод, коли Іванові ввижається померла Марічка).

Наступним новаторством стала увага до кольорів. У творі М. Коцюбинського яскраво простежується намагання автора збагатити твір колірною лексикою, наприклад, «зеленим духом дихнули смереки...», «оксамитовим гулом грому»[2]. С. Параджанов, зберігаючи таку увагу до кольорового забарвлення, стає першим, хто ввів у світовий кінематограф символічність та образність кольору. Наприклад, для відображення сцени із мертвою Марічкою у вікні до теплого домашнього світла підмішується синє забарвлення, а контрастність яскраво-червоних ягід, якими пригощає Іван Марічку на початку, та невиразність і блідість червоного намиста Палагні у весільній сцені відображають втраченість насиченості життя без кохання [3, с.46].

Найважливішою особливістю твору «Тіні забутих предків» стають наслідки, до яких призвела дана повість – мистецтво в Європі спрямовується на етнічні особливості кожного народу, автори звертаються до психологічного вивчення та відображення людини у своїх творах, а новаторські прийоми створення кінострічок запозичують кращі режисери та оператори світу.

Література:

1. Брюховецька Л. «Тіні забутих предків»: новаторство, філософія, актуальність/ Вітчизняні дослідження. – 2018. – с.112-125.
2. Бублейник Л. В. «Метафори в повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків»/ Культура мови. – №44.
3. Веремко-Бережний О. Забуті предки знаменитих тіней. / Український тиждень. – 2017. – №21. – с. 44-47.
4. Зрителі не смотрят наши фильмы. Почему? Кинотавр-2012. «Круглый стол». – «Искусство кино», 2012. – №8, серпень.
5. Коцюбинський М. Тіні забутих предків/Михайло Коцюбинський. – Харків: Фоліо, 2008. – с.350

УДК 811.161.2'37

Поплавська Т. О.,
студентка 21-У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Баранник Н. О.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

**УКРАЇНСЬКІ ПАРЕМІЇ ЯК ФРАГМЕНТ
МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ**

Паремійна картина світу розглядається в тісному взаємозв'язку з мовною та концептуальною картинами світу, у яких відображаються знання і уявлення людини про навколишній світ, досвід людської діяльності і процеси пізнання світу [7].

Проблеми пареміології здавна були предметом наукового зацікавлення вітчизняних і зарубіжних учених (В. Калашник, А. Королькова, В. Мокієнко, Г. Пермяков, В. Ужченко та ін., чії праці присвячено вивченню семантико-семіотичної та комунікативно-прагматичної їх природи, типології та порівняльному аналізу параміологічних одиниць на матеріалі кількох мов). Взаємозв'язок паремійної і мовної картини світу вивчали Т. Космеда, В. Мокієнко, Н. Амосова, Б. Юсків та ін. Проте, незважаючи на численні дослідження в означеній галузі, паремійна система української мови все ж потребує подальшого всебічного вивчення.

Вивчення наукової літератури з означеної проблеми, засвідчує, що паремії досліджуються в різних аспектах – фольклористському, літературознавчому, власне лінгвістичному. Останнім часом набув актуальності інший, новий підхід до вивчення цього мовного феномену – лінгвокультурогічний.

Відображення картини світу в мові безпосередньо пов'язане з поняттям «*мовна картина світу*». Аналіз відповідної літератури вказує на неоднозначність терміна. З одного боку, учені вважають, що мова визначає світогляд її носіїв, з іншого – що світогляд не обумовлюється мовою її носіїв. Тому в наукових розвідках можна знайти вузьке і широке тлумачення цього поняття. У вузькому значенні *мовну картину світу* співвідносять з лексико-семантичною системою мови, у широкому – з усією будовою мови, включаючи морфологію і синтаксис [2].

О. Кальмук, аналізуючи національну мовну картину світу у її зв'язку з пареміологією, зауважує, що на сучасному етапі акценти робляться на філософському її розумінні, а не науковому осмисленні. А. Вежбицька наголошує на вивченні мовних особливостей прислів'їв і приказок, вважаючи, що національно-культурна специфіка ментальності та характер етносу знаходить своє вираження на лексико-семантичному, морфологічному та синтаксичному рівнях мовної структури [1].

У світлі сказаного розуміємо, що *пареміологія* як фрагмент мовної картини світу репрезентує матеріальну і духовну культуру, народну психологію та філософію, відомості про життя, побут,

історію, вірування, звичаї тощо. Учені неодноразово відзначали національну унікальність паремій у мовній картині світу того чи іншого народу, відображення в них елементів національного менталітету, адже паремії різних народів відрізняються релігією і історією, звичаями і традиціями, природними умовами і ціннісними системами конкретної нації.

У сучасному мовознавстві існують різні підходи до розуміння самого поняття «*паремія*»: 1) це «мінімальна одиниця надмовного семиотичного ярусу, якій властиві клішованість, афористичність і сентенційність» (М. Черкаський) [6, с. 36]; 2) це «автономні стійкі висловлювання невизначено-референтного типу, які є продуктом багатовікової народної рефлексії і спрямовані на моделювання людської поведінки» (М. Кулькова) [4, с. 14]; 3) прислів'я; вислови, судження, що належать до усталених зворотів; короткі образні стійкі висловлювання (часто вживані в переносному значенні), синтаксично оформлені як просте або складне речення (іноді може складатися з декількох речень), що відбиває узагальнену формально закріплену ситуацію, зведену в формулу, що виражає важливу істину, настанови, правила і принципи поведінки, моральні закони, сформульовані на основі життєвого досвіду» (Кацюба Л.Б.) [3, с. 67]. Аналіз дефініцій засвідчує, що **паремії в переважній більшості розглядаються як афоризми фольклорного походження, що характеризуються стійкістю, відтворюваністю, прецедентністю та варіативністю.**

Отже, оскільки пареміологічна картина світу є частиною мовної картини світу, мовної свідомості етносу, то її подальші дослідження є досить перспективними, оскільки дадуть змогу не тільки краще вивчити специфічні риси окремого народу, але й досить повно й достовірно описати погляд на світ у цілому.

Література:

1. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. М. : Русские словари, 1996. 412 с.
2. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М. : Прогресс, 1985. 450 с.
3. Кацюба Л. Б. Определение паремии. (Лингвистический аспект дефиниции). *Вестник ЮУрГУ. Серия Лингвистика*, 2013. Том 10. № 1. С. 65 – 67.
4. Кулькова М. А. Когнитивно-смысловое пространство народной приметы : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01, 10.02.20. Казань, 2011. 52 с.
5. Черкаский М. А. Опыт построения функционально модели одной частной семиотической системы (половицы и афоризмы) *Пареміологічний збірник : Пословица. Загадка (Структура, смысл, текст)*. М., 1978. С. 35–52.

6. Чернишенко І. А. Фактори формування національних мовних картин світу. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2007. Вип. 32. С. 158–162.

7. Юськів Б. Паремійна картина світу : проблеми дослідження. URL: <file:///C:/Users/59D5~1/AppData/Local/Temp/1176-Tekst%20artyku%C5%82u-2231-1-10-20150703-2.pdf>.

УДК 811.161.2: 81'06:82-31

Сачко Н. Ю.,

студентка 43-У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Цінько С. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ВІДОКРЕМЛЕНІ ОЗНАЧЕННЯ В РОМАНІ ЛЮКО ДАШВАР «МОЛОКО З КРОВ'Ю»

У сучасних лінгвістичних дослідженнях значна увага приділяється функціонуванню мовних одиниць в авторських текстах. Систематизація мовних засобів, ужитих конкретним письменником, дає можливість акцентувати увагу на індивідуальному стилі автора, визначити його особливості тощо.

Малодослідженою й цікавою в цьому плані є авторський дискурс української письменниці Ірини Чернової, відомої широкому загалу читачів під псевдонімом Люко Дашвар.

Мета статті – розглянути відокремлені означення та їх семантичне навантаження у творенні образів роману «Молоко з кров'ю».

Відокремлені означення є предметом дослідження науковців-філологів XIX-XX ст., зосібна С. П. Бевзенка, Л. А. Булаховського, О. М. Веселовського, В. С. Ващенко, В. В. Виноградова, Н. Я. Грипас,

І. Є. Грицютенка, П. С. Дудика, В. М. Жирмунського, С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсеєнка, М. Я. Плющ, О. О. Потебні, Л. В. Прокопчук, Н. М. Сологуб, Л. І. Тимофєєв та ін.

В академічних підручниках означення трактується як «другорядний член речення, що виражає ознаку за властивою йому якістю чи кількісним виявом» [2, с. 108]; «другорядний член речення, синтаксично залежний від іменника чи слова, вжитого у значенні іменника, що виражає якісну або кількісну ознаку» [3, с. 326].

У підручнику «Сучасна українська літературна мова» (1994 р.) про відокремлення означень сказано так: «Відокремленими можуть бути непоширені і поширені узгоджені та неузгоджені означення, які у реченні виділяються з смислового боку та інтонаційно» [с. 342].

У романі «Молоко з кров'ю» відокремлені означення вживаються письменницею з різною метою: для опису зовнішності: «...окуляри зі зламанною, перев'язаною мотузкою дужкою на симпатичному кирпатому носі...» [1, с. 39]; опису намиста: «– Та де?! Де?!.. Аж бачить – з коробки, повної цукерок, червона кулька виглядає» [3, с.42]; кохання і життєвих обставин: “Більше – не розлучалися. Настороженими стали, обережними, таїлися, як ті партизани, і, здавалося, нікому й ніколи у Рокитному не спаде на думку, що рудий Стьопка-німець і горда румунка Маруся тільки й живуть, що день до ночі, бо вночі, хай раз на тиждень чи навіть на місяць, він таки обдурить усіх на селі й непомітно, як найдосвідченіший шпигун, підкрадеться під Марусине вікно. А вона вже чекатиме...” [1]; вказівки на рід діяльності/професію: «Обурені рокитнянці звертають увагу районного комітету партії на те, що голова місцевого колгоспу Поперек Микола Миколайович веде аморальний спосіб життя, який не відповідає високому званню комуніста і керівника, має за коханку Тетяну Барбуляк, працівницю рокитнянської бібліотеки, де він разом із нею влаштовує оргії й усілякі неподобства у робочий час» [1, с. 146] тощо.

Отже, відокремлені означення у романі Люко Дашвар «Молоко з кров'ю» виконують важливу стилістичну та семантичну функції: вони не лише створюють специфічний фон для розуміння подій роману, а й дають влучні характеристики персонажів, їх психологічних станів та настроїв.

Відокремлені означення – це необхідний елемент реалістичного змалювання об'єктивної дійсності, який допомагає висловити думку влучно й образно.

Література:

1. Дашвар Л. Молоко з кров'ю. Х.: Книжковий Клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2008. 272с.: іл.
2. Синтаксис української мови: підручник / П. С. Дудик, Л. В. Прокопчук. К.: ВЦ «Академія», 2010. 384 с.
3. Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. К.: Вища школа, 1994. 414 с.

УДК 821

Сидень А.В.,

студентка 61-2 У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Привалова С. П.,

кандидат педагогічних наук, доцентка
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ КІНОПОВІСТІ

«ЗАЧАРОВАНА ДЕСНА» О. ДОВЖЕНКА

Кіноповість «Зачарована Десна» – своєрідна енциклопедія сільського життя кінця ХІХ – початку ХХ століття, твір новаторський за художньою формою та за постановкою і розв'язанням актуальних проблем. Автор намагається дослідити основні фактори формування людської особистості, визначити духовне джерело справжнього таланту, дослідити роль праці в житті людини. «Зачарована Десна» – автобіографічна кіноповість, спогади письменника про дитинство, перші кроки пізнання життя, про діда і прадіда Тараса, прабабу, матір і батька, коваля діда Захарка, дядька Самійла. Такі спогади час від часу переростають в авторські роздуми – про «тяжкі кайдани неписьменності і несвободи», інші лиха й страждання трудових людей України і разом з тим – багатство їхніх душ, внутрішню культуру думок і почуттів, їхній смак, їхню вроджену готовність до «найвищого і тонкого», про війну і спалене фашистами село, про ставлення до минулого, про роль простих українців в загальному ході розвитку історії.

Особливе місце у творі займає тема дитинства, яку репрезентує образ малого Сашка-дитини – наївного, допитливого, зосередженого на деталях, готового пізнавати навколишнє життя в найрізноманітніших його проявах. О.Довженко переконливо доводить, що дитинство – найщасливіший і водночас вирішальний час в житті кожного. Те, якою зросте людина, залежить від багатьох факторів, які впливають на неї в перші роки життя, коли формуються смаки, принципи та переконання. Відтак розкриємо етапи формування характеру та психології малого Сашка через важливі морально-етичні проблеми, що їх торкається у кіноповісті письменник.

Важливим фактором формування людської особистості є її найближче оточення – родина, оскільки серед найрідніших людей відбувається перше пізнання оточуючого світу. Селянська родина малого Сашка була неможливою, але всі її члени мали гарячі серця, бралися за будь-яку роботу і мали *«фамільну приверженість до гострого слова»* [1, с.437]. Сім'я дає йому перші морально-етичні уроки, які він глибоко засвоює на все життя. Перш за все мова йде про синівську любов і повагу до батьків – Петра Семеновича і Одарки Єрмолаївни. Їхні образи змальовано у творі з любов'ю та синівською вдячністю за народження, виховання, турботу і мудрі життєві уроки. Вони уособленням справжніх українців, втіленням найкращих рис народу – працьовитості, скромності, витривалості, терпіння, життєвого досвіду. Родинні стосунки відіграють важливу роль у житті українців. Через духовну єдність поколінь забезпечується виховання шанобливого ставлення до людей.

Праця виступає визначальним критерієм оцінки кожного, вона є основою естетичного осмислення світу. Письменник показує, як у гармонії з чарівними ароматами, звуками, зримими образами сприймається навколишній світ малим Сашком, у якому все освітлене працею. Рано усвідомлює малий Сашко, що працю народ сприймає як високу моральну категорію, яка підносить людину, зцілює.

Описуючи кращі моральні риси представників найближчого оточення, письменник разом із тим критично розглядає умови, в яких зростає, подає детальну розповідь про забобонність рідних, постійні сварки батьків, родичів між собою, в основі яких соціальні причини, що їх з дитячою простодушністю подано у роздумах Сашка про приємні та неприємні речі. Однак різні непорозуміння не змогли зламати національної гідності і честі українського народу, для якого головним була людська чесність, працьовитість, гуманні

взаємостосунки. Взаємозв'язок особистості із рідною природою – ще одна із центральних проблем кіноповісті «Зачарована Десна».

Найбільше місця в авторських відступах О. Довженко присвячує висвітленню проблеми сутності і значення мистецтва в житті митця і суспільства. Творцем О. Довженко називає і людину, яка ставиться до своєї праці як до мистецтва. Відданість своїй справі, повна віддача і самовідданість у її здійсненні – це основні закони зодчого. Митець закликає любити життя, цінувати й берегти все те прекрасне, що дав тобі твій народ, що робить людину духовно багатую і красивою, не забувати свої корені, бути гідним сином своїх батьків, свого народу.

Кіноповість «Зачарована Десна» – це гімн рідному народові, його працелюбству, мудрості, силі, невичерпній життєвій енергії. Кіноповість має стати «настільною книжкою кожного українця», адже – це «цілісна школа виховання української людини, це – наука душі, наука любові до батьківщини» [2, с.52].

Таким чином, у кіноповісті «Зачарована Десна» О. Довженко на прикладі життя і світогляду діючих персонажів розкриває одвічні морально-етичні проблеми українського народу (стосунки між батьками і дітьми, взаємовідносини у родині, ставлення до Бога, добро і зло, любов і ненависть, відповідальність за себе, свої вчинки та вчинки інших осіб та ін.), досліджує притаманні йому національні риси: любов до краси природи, рідного краю, працьовитість і шанобливе ставлення до людей та їхньої нелегкої праці, сентименталізм, ліризм, гумор, що реалізується в характеристиці образів як вкоринені, невід'ємні, самотутні ознаки національної ментальності.

Література:

1. Довженко О. Кіноповісті. Оповідання. К. : Наукова думка, 1986. 709 с.
2. Корогодський Р. О. Довженко : вчора, сьогодні, завтра в країні національної культури. Дивослово. 2001. №5. С.52-54

УДК 811.161.2:81'373.43

Скега І.В.,
студентка 61-2У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:

ВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ

Для сучасного розвитку лінгвістики характерним є поглиблений інтерес до вивчення семантико-експресивного потенціалу мовних і мовленнєвих одиниць. Категорія експресивності в мові досліджується в семасіологічному (О. Азнаурова, І. Стернін, В. Шаховський та ін.), мовностилістичному (Ш. Баллі, Т. Винокур, М. Кожина, В. Теля та ін.), психолінгвістичному (А. Грідін), прагматичному (Н. Бойко, Н. Лук'янова) аспектах.

У лінгвістичній науці існують різні класифікації способів вираження експресивності. Найбільш повною, на нашу думку, є класифікація засобів експресивності, запропонована мовознавцем В. Чабаненком. Учений стверджував, що експресивними засобами мови називають такі засоби, які «є інтенсифіковано виразними самі по собі, ... і ті, що є власне інтенсифікаторами виразності, чинниками, здатними збільшити виразність лінгвального знака (морфеми, способи повторення слів, стилістичні прийоми)» [4, с.11].

На думку багатьох учених, класифікацію способів вираження експресивності доцільно формувати відповідно до мовних рівнів вираження експресивності в тексті: графічного, фонетико-фонологічного, лексичного, фразеологічного, словотвірного, граматичного і текстуального.

Беручи до уваги праці відомих мовознавців (В.Чабаненка, Б.Тошовича, О.Сковородникова та ін.), проаналізуємо їх детальніше.

Графічна експресивність використовує графеми, їх особливі сполучення, розділові знаки. Букви можуть створювати ефект експресивності завдяки формі, розміру, кольору. *Фонетико-фонологічна експресивність* переважно виражається стилістичними засобами відповідного рівня: алітерацією, асонансом, анафорою тощо. Окрім того, на фонетичному рівні виділяють такі експресивні способи і прийоми: посилена вимова приголосних звуків, звуконаслідування, зміна тону, довгі паузи, зміна інтонації мови тощо. *Лексична*

експресивність – суб'єктивно-емоційне ставлення мовця, виражене лексико-семантичними засобами, у розряді яких перебувають і стилістичні фігури мови власне лексичного рівня. *Фразеологічна експресивність* породжується фразеологічними одиницями в їх особливому вживанні, а саме, в процесі трансформації фразеологізмів. «Деформація ідіом є фігурою мовлення, яка полягає в руйнуванні семантичної монолітності фразеологічного зрочення, в пожвавленні складових її слів як самостійних одиниць» [1, с.127]. *Словотвірна експресивність* створюється всім комплексом словотворчих моделей, часто є джерелом експресивних оказіоналізмів і неологізмів. *Граматична експресивність* представлена в теорії Б. Тошовича сімома видами: морфемна експресивність, що утворюється за допомогою окремих морфем, передусім закінчень; кореляційно-граматична експресивність постає щодо повних граматичних форм; транспозиційна експресивність, що має місце в процесі заміни однієї форми на іншу; тавтологічна експресивність, викликана подвоєнням, повторенням, дублюванням; синонімічна експресивність, створювана лексичними і граматичними синонімами; функціонально-граматична експресивність, яка виникає завдяки використанню граматичних форм в нетипових синтаксичних позиціях; семантико-граматична експресивність, що визначається експресивними значеннями граматичних форм [3, с. 45]. *Синтаксична експресивність* створюється завдяки синтаксичним формам, серед яких особливе місце посідають стилістичні фігури, емоційні конструкції, еліптичні речення тощо. О. Сковородников визначає синтаксичну експресивність як функцію-здатність «синтаксичної конструкції посилювати як прагматичну, так і власне граматичну інформацію, закладену в висловлюванні або в будь-якому його компоненті» [2, с.17]. *Текстуальна експресивність* – експресивність на рівні тексту. Один з її видів виявляється в поєднанні текстів різних функціональних стилів.

Окрім того, цілком умотивованим є залучення до основних засобів експресивізації стилістичних прийомів, а саме: стилістичних фігур (еліптичні конструкції, анафора, епіфора, повтор, ампліфікація, градація, тавтологія, антитеза, асиндетон, парцеляція, полісиндетон, плеоназм, лейтмотив, риторичні запитання, запитання-відповіді, апосіопеза) і тропів (порівняння, метафора, метонімія, синекдоха, епітети, літота, персоніфікація, гіпербола, алегорія, перифраз, іронія, уособлення).

Отже, інтенсифікація експресивної виразності досягається

засобами різних мовних рівнів, а також використанням різних стилістичних прийомів і фігур. Важливу роль у лінгвостилістичній системі будь-якої мови виконує передусім емоційна лексика, тобто ті слова, які так чи інакше пов'язані з почуттями людини.

Література:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва : Советская энциклопедия, 1966. 607 с.
2. Сковородников А.П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка. Томск: Изд-во Томского университета, 1981. 132 с.
3. Тошович Б. Экспрессивный синтаксис глагола русского и сербского / хорватского языков. Москва : Языки славянской культуры, 2006. 560 с.
4. Чабаненко В. А. Стилїстика експресивних засобів української мови: монографія. Запоріжжя : ЗДУ, 2002. 351 с.

УДК 811.161.2

Слюсаренко Я. О.,

магістрантка б1-У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Кабиш М. Ю.,

кандидат філологічних наук,
старший викладач
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

МОВНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ У ПОЕЗІЇ ЛІНИ КОСТЕНКО

Творчість Ліни Костенко вражає широтою, багатогранністю, влучністю та гостротою слова. Мова творів поетеси милозвучна та неповторна, багата на емоційно-виражальні, художні та стилістичні засоби.

Мовотворчість Ліни Костенко досліджувалась багатьма лінгвістами: В. С. Брюховецьким, С. Г. Богданом «Мовний етикет у творах Ліни Костенко», А. В. Висоцьким «Семантичні групи якісних прикметників (на матеріалі творів Ліни Костенко)», Л. О. Марченком «Народно-розмовні елементи в поетичному тексті Ліни Костенко», С. Г. Сігаловою «Сурядні конструкції з єднальними сполучниками у простому реченні (на матеріалі поеми-балади «Скіфська Одісея» Ліни Костенко)» та ін. Проте мова творів Ліни Костенко недостатньо досліджена, зокрема художнє слововживання, за допомогою якого твориться образність.

Ліна Костенко – це загальнонаціональна поетеса, твори якої перекладені багатьма європейськими мовами і широко відомі за кордоном. Творчості Ліни Василівни притаманні філософський підтекст, тонкі характеристики та глибокі ліричні образи.

Значне місце в поезії Ліни Костенко посідає **образ жінки**. Жінка у творах поетеси прагне любові, навіть не зважаючи на те, чи буде вона взаємною. Жінка у поезії Ліни Костенко – сильна, з маленькими людськими слабкостями, життєво мудра, по-ліричному прекрасна.

Так, у вірші «Моя любове!» перед нами постає **образ закоханої жінки**, яка звертається до коханого із найніжнішими почуттями: *Моя любове! Я перед тобою. / Бери мене в свої блаженні сні. / Лиш не зроби слухняною рабою, не ошукай і крил не обітни!* [4, с. 315]. Жінка ототожнюється із слухняною рабою. За допомогою епітетів «слухняна», «блаженні» авторка передає свої побоювання, адже для неї немає нічого страшнішого, ніж потрапити у «рабство почуттів».

У поезії «Отак, як зроду, потаємно, з тилу...» авторка говорить про жінку, як про сильну особистість, що боїться своїх слабкостей: *Отак, як зроду, потаємно, з тилу, / Усіх міщан ошцурені лаї / Ненавидять в мені мою скажену силу, / Ненавиджу я слабкості свої* [4, с. 83]. У цих рядках **образ сильної жінки** створено за допомогою персоніфікації «скажена сила», а її слабкість передається за допомогою персоніфікації «стоїть душа перед усім святим». Образ сильної жінки створено за допомогою епітетів «сива, красива, лиха, вперта, добра, безборонна, несинхронна» у вірші «Між іншим»: *Коли я буду навіть сивою, / і життя моє піде мрякою, / а для тебе буду красивою, / а для когось, може, й ніякою. / А для когось лихою, впертою, / це для когось відьмою, коброю. / А між іншим, якщо відверто, / то була я дурною і доброю* [4, с. 193].

Нестерпного болю сповнений образ Ядвіги у вірші «Тінь королеви Ядвіги»: *Усе минуло, Ядвіго. / І царство минуло, і влада. / Одне лишилось, Ядвіго. / Оцей твій жіночий схлип.* Такий **образ стражденної жінки** створено за допомогою синекдохи «жіночий схлип», яка чітко передає сильні емоції героїні.

Жіночий образ недосвідченої, молодої дівчини спостерігаємо у вірші «Досвід. Акація», для створення якого авторка використовує епітет «не ціловане». Перед нами постає образ невимушеної, легкої, навіть наївної молодої жінки: *Весна, дівчисько в ластовинні, / це не ціловане в уста, / світанки жовті, аж левині, / хорал, проспіваний з листа ...*[4, с. 117].

Досить часто у своїй творчості Ліна Костенко створює «святий» жіночий образ – **образ матері**. Мама для письменниці – найрідніша, найкраща, найласкавіша людина, про яку Ліна Костенко говорить з великою повагою та любов'ю. Бо матір – це початок усього, це найцінніше в житті, що поетеса возвеличує у своїх творах: *Вона була красуня з Катеринівки. / Було у неї п'ятеро вже вас. / Купляла вам гостинчика за гривеник, / топила піч і поралась гаразд...* [4, с. 193].

Образ бабусі, мудрої, милосердної, доброї жінки постає у поезії «Колись давно, в сумних біженських мандрах...»: *Чужа бабуся ковдрою укрив, / своє розкаже, наше розпита. / І ні копійки ж, бо не візьме зроду, бо що ви, люди, на чужій біді?!* [4, с. 73]. За допомогою епітетів, метафор, повторів, Ліна Костенко змалювала образ бабусі, яка є уособленням всього народу, який прихистив маленьку поетесу у важкі часи. Не випадково Ліна Костенко вибрала саме такий образ, адже старість – це мудрість, розуміння складності життя, його скороминучості.

У поезії «Буває мить якогось потрясіння» постає **образ жінки-вдови**, створений за допомогою таких порівнянь: «стоїть молодиця, як тихе літо», «і вся вона, як жаринка», «живу, як черниця». Також Ліна Костенко застосовує паралелізм «встала вдова, пироги внапекла».

Отже, у творчості Ліни Костенко можна виділити такі основні жіночі образи: закохана жінка, сильна жінка, стражденна жінка, жінка-мати, жінка-бабуся, жінка-вдова. Жіночі образи у поезіях письменниці мають високий рівень психологічності у відображенні особистості в її стосунках із собою, з іншими людьми.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Т. Бусела. Київ. Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.

2. Гучко Г. Художній образ. Культурологія. Львів : ЛНУ ім. Ів. Франка, 2013. 462 с.
3. Качуровський І. Б. Поезія Ліни Костенко. Променисті силуети. Київ : Києво-Могилянська акад., 2008. 675 с.
4. Костенко Л. В. Вибране. Київ : Дніпро, 1989. 539 с.

УДК 82.0.09

Ткаченко К. Е.,
студентка 21-У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Клейменова Т. В.,
кандидат філологічних наук,
старший викладач
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНУ ОСКАРА ВАЙЛЬДА «ПОРТРЕТ ДОРІАНА ГРЕЯ»

Оскар Вайльд – англійський письменник ірландського походження, прибічник гедоністичних й естетичних поглядів на мистецтво як на засіб задоволення і прекрасного, великий майстер парадоксів. У романі «Портрет Доріана Грея» (1890) він демонструє власні думки про мистецтво і як справжній парадоксалист самостійно знищує особисті висловлення та сентенції.

У творі порушено багато вагомих проблем, пов'язаних із соціальними, культурними та міжособистісними аспектами людських взаємовідносин. Примітним є контраст між естетичними принципами Вайльда та моральною проблематикою. На думку З. Ржевської, «моральні проблеми, поставлені в романі, дуже важливі й актуальні для нашого сьогодення, коли все більше починає домінувати егоїстичний, меркантильний підхід до людських стосунків, коли

жадоба насолод переважає усі інші почуття, коли власне благополуччя досягається будь-якою ціною, в тому числі й злочинами» [2, с. 9].

Роман «Портрет Доріана Грея» у першу чергу про те, який зв'язок між життям і мистецтвом і що таке краса й прекрасне. Центральні персонажі висвітлюють певні сторони мистецтва. Безіл утілює служіння мистецтву, лорд Генрі – філософію насолоди, а Доріан Грей – особистість, яка вирішила зробити власне життя неймовірним, як і саме мистецтво [1, с. 40].

У романі автор порушив ті питання, на які шукав відповіді протягом усього життя. Одне з них – співвідношення краси зовнішньої і внутрішньої. Адже головний персонаж Доріан Грей – зовні вродливий юнак, однак є втіленням всього відрадливого, потворного в дійсності.

Над питанням співвідношення зовнішньої краси і внутрішнього світу людини замислюється Безіл, який впевнений, що якщо Доріан красивий тілом, то він привабливий і душею. Сам художник у творі зовні негарний, хоча красивий душею, відчуває відразу до аморальності та зла як найвищих форм потворності.

О. Вайльд порушив у романі і проблему співвідношення насолоди й моралі. Доля героїв твору лорда Генрі Воттона і Доріана Грея – спроба її розв'язання. Особливо це стосується програми «нового гедонізму» лорда Генрі, тобто прагнення відчувати насолоду від кожної миті буття. На думку Воттона, все, що стоїть на заваді пошуків насолоди (релігія, мораль) треба зруйнувати. «Не варто опиратися спокусі, проповідує лорд Генрі, – бо єдиний спосіб позбутися її – це піддатись їй» [33]. Лорд Генрі насолоджується своєю владою над Доріаном Греєм, погляди на життя якого сформував. Однак сам він ніколи не забуває про власні інтереси, поєднує цілковиту неморальність з обережністю.

Доріанові натомість спочатку важко цілком піддатися насолоді, адже він ще не відкинув такі категорії, як сумління, гріх, покарання, хоча знаходить аргументи для виправдання себе. Зокрема, після самогубства Сибіл Вейн він спершу проявляє переживання, однак після заспокійливих слів лорда Генрі вважає смерть дівчини романтичною, а згодом і зовсім забуває про неї. Тут автор акцентував увагу і на проблемі відповідальності людини за свої вчинки. Ставши, по суті, винуватцем загибелі дівчини, Доріан не відчуває своєї провини. Надалі він також не вважатиме гріхом свої ганебні вчинки, навіть убивство людини.

Тож на образі Доріана Грея порушується питання омертвіння людської душі, деградації особистості. Головний персонаж роману звільнився від естетичної основи моральності й духовно занепав.

Зосереджує О. Вайльд увагу і на проблемі життєвого вибору. Доріан Грей обрав вічну молодість і розбещене життя замість дотримання моральних законів.

Проблема мистецтва й митця яскраво розкрита на образі художника Безіла, творця краси. У нього чуйне добре серце, свій талант він вкладає у мистецтво. Однак автор показав духовне руйнування і загибель як головного героя, так і митця, який приніс у жертву реальному почуттю мистецтво, віддалився від дійсності, закохався у своє творіння.

І, звичайно, О. Вайльд наголосив у своєму романі на питаннях філософського характеру, зокрема, проблемі вічності мистецтва і краси. Недарма замах на красу, витвір мистецтва (портрет) призводить до смерті Доріана.

З портретом пов'язана у творі й проблема моральності мистецтва. О. Вайльд хоча і стверджує, що художник – не мораліст, однак своїм твором доводить протилежне. Приміром, показує взаємозв'язок між мистецтвом і внутрішнім світосприйняттям особистості. На думку художника Безіла, мистецтво – дзеркало людської душі, воно передає почуття, моральні якості. Саме тому кожна ганебна дія Доріана спотворює його зображення на портреті.

Отже, О. Вайльд у романі «Портрет Доріана Грея» порушив моральні питання співвідношення зовнішньої і внутрішньої краси, насолоди і моралі, життєвого вибору, відповідальності за свої вчинки тощо. Автор оспівав красу, молодість, мистецтво, визначив їх роль у житті, однак застеріг від надмірної пристрасті до насолоди і принад життя, яка може стати згубною для людини.

Література:

1. Покатилова О. О. Культурно-синкретичний аналіз художнього тексту : на прикладі роману О. Вайльда «Портрет Доріана Грея». *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 1999. №2. С. 39–41.
2. Ржевська З. Естет чи мораліст? О. Вайльд «Портрет Доріана Грея». *Зарубіжна література*. 2007. №10–11. С. 7–10.
3. Уайльд Оскар. Портрет Доріана Грея. Роман. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=21> (дата звернення: 16.11.2020 р.)

магістрантка 61-У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Кабиш М. Ю.,

кандидат філологічних наук,
старший викладач
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ФУНКЦІ ТРОПІВ У ТВОРЧОСТІ ВАСИЛЯ БАРКИ

У зображенні дійсності, яке дають твори літератури, важливу роль відіграють спеціальні засоби образності мови. Вони допомагають письменникові втілити в словесну форму конкретні уявлення про предмети і явища, своє ставлення до них. Це завдання виконують не тільки слова і словосполучення, вжиті у прямому значенні, а також слова і вислови, вжиті у переносному значенні, які називають тропами.

Останнім часом з'явилося чимало розвідок про творчість В. Барки. Посиленню інтересу до Барки-поета, крім Б. Рубчака і В. Кейса, що найгрунтовніше вивчали творчість поета, завдячуємо таким дослідникам, як Ю. Барабаш, О. Гринів, Ю. Ковалів, С. Лучків, Р. Мовчан, Т. Салига та ін.

В. Барка активно створював тропи, які за семантико-стилістичними ознаками тяжіють до фольклору (*сріблець-благовіст, сльоза-листочок* та ін.). Це зумовлено постійною увагою поета до народнопісенної образності, символіки, намаганням продовжити і розвинути художньо-естетичні традиції усної народної творчості.

В. Барка вживає ряд постійних епітетів (*у красному світі, ясні очі, голубине серце, тихий погляд, буйна голова* тощо). Зустрічаємо у письменника традиційні образні порівняння (*жінка, як жар-птиця; очі, як шовк; шия тоненька, як стебеліна; дівчина – квіт, обмитий росою* тощо). Наявні у В. Барки усталені, але дещо модифіковані порівняння (*щоки, мов двоє яблучок сорту «ранет»* та ін.).

Письменник використовує у текстах метафоричні конструкції, що асоціюються з традиційним світосприйняттям українців (*очі заволокло сльозами, залебедів Аркадій та ін.*).

Одне з досягнень В. Барки, на нашу думку, – творче використання фразеологічних мовних одиниць. Письменник, враховуючи світоструктуруючу функцію фразеологізмів, вживає їх у традиційному, усталеному значенні (*ще не світ не зоря; кровинки в лиці нема; загоїлось, як на собаці* тощо). Але наявні у його творах індивідуально-авторські, оказіональні фразеологічні сполучення (*крутиться, як троянда в ополонці; крутиться в сметанці життя* тощо).

Синтаксично виражальними традиційними прийомами, які використовує автор, є інверсія (*краса небесна, муки людські*), тавтологія (*всячі всячини*), еліпсис (*нічого за дрібними не бачить*). Це засвідчує, що індивідуальний стиль В. Барки має виразні фольклорні ознаки, але окремі мовні елементи характеризуються персонально-авторською модифікацією. Це підтверджує, що індивідуальному стилю В. Барки властиве безпосереднє і модифіковане використання фольклорної поетичної традиції, що є ознакою усталеності світосприйняття.

У пейзажній ліриці В. Барка використовує часто **метафори**, на основі яких твориться прийом персоніфікації природи: *Зболіле листя, з приморозків бідне / Злітає мовчки через вечір. / А смуток сальвії – від сліз відійде; / При брамі ліхтарі: предтечі*. [2, с. 22]. Цікавим є ставлення Василя Барки до кожного окремого слова, до кожного окремого тропа. Його метафори – це продовження загальних шукань раніше не відчутого, не відомого, не відкритого поетичного мелосу, тільки з допомогою дещо іншого лексичного інструментарію.

До основних видів метафоричних переносів належать такі: перенесення з неістоти на неістоту (грають *блискавок шаблі*), з істоти на істоту (під призьбою лежить *замислений собака*), з істоти на неістоту (*смуток білої берези; пролісків перших блакитні отари*).

Натомість в інтимній ліриці В. Барки метафори допомагають передати внутрішній стан героя на фоні природи: *Ще може поцілунок твої помітять / Берези в місяці над склом: / Його крізь шепоти північні з квітня / Передадуть фіялки знов* [1, с. 32].

Досить часто поет використовує складні метафори, тобто ті, що мають у своєму складі й інші тропи, здебільшого порівняння: *сонце, мов чернець, стоїть, трілижник тривожиться, як кров, при*

грунті. Використання такого різновиду метафор допомагає дати предметові чи явищу різнобічну характеристику.

Персоніфікація для В. Барки є не лише традиційним технічним прийомом, а цілком логічним продуктом його світобачення. Тому вона є завжди носієм цього начала, як у вірші «Тиха пісня», де Дунай біжить «аж до брами раю», а листочок «про лишенько безкрає вранці Богові згадає». Природа неухильно підпорядкована Божому задуму: *І зацвіта суха верба, в олтар принесена давно*. Взагалі, образи саду, лілеї, голуба, сонця, неба увиразнюють літургійне звучання творів, а такі пейзажні образи, як хмари, вітер, тополя, перекотиполе, соняшник, вносять у них національний колорит [3, с. 84].

На прикладі персоніфікацій простежується вплив фольклору на поезію В. Барки. Варто також відзначити, що народномовна стихія знайшла своє відображення у творенні синтаксичних фігур, фольклорних тавтологій, використанні зменшувальної лексики: *Стань ясна ясочко, / стань квітко вишні, / бо спогади страждання будять, / бо океан гірку біду надпивши, / мережку розлива на грудях* [3, с. 136].

Отже, образна система поетичних творів В. Барки має виразні міфологічні та фольклорні витоки, що характеризуються реміфологізованою сюжетною обробкою, унікальною модифікацією фольклорної образності.

Література:

1. Барка В. Білий світ: поезії. Мюнхен: Українська трибуна, 1947. 179 с.
2. Барка В. Лірник: вибрані поезії. Нью-Йорк: Нью-Йоркська група, 1968. 301 с.
3. Барка В. Океан. Нью-Йорк: Слово, 1959. 239 с.

УДК 81'255.4:821.161.1

Хортюк Д.О.,

в.о. викладача, аспірантка

Чорноморського НУ ім. Петра Могили

м. Миколаїв

ОГЛЯД ПЕРЕКЛАДІВ М.В. ГОГОЛЯ ЯК ОСОБЛИВОГО ЖАНРУ РОЗПОВІДІ

Збірка розповідей «Вечорниці на хуторі біля Диканьки», була написана в першій половині XIX ст. Уже в другій половині XIX ст. творчість Гоголя набуває популярності за кордоном. Перший переклад М.В. Гоголя, а саме, переклад повісті «Гарас Бульба» був виконаний

на чеську мову відомим літератором К.В. Запом в 1839 р. В цьому ж році в газеті «Morgenblatt» німецькою мовою публікується повість «Записки божевільного», переклад якої виконав М.О. Мельгунов спільно з Генріхом Кенігом. Однак це можна назвати лише першими спробами перекладу, так як тексти рясніли помилками, неточностями, а також спотворенням змісту. Найчастіше це було пов'язано з прийнятою в той час стратегією перекладу. Головне завдання перекладача полягало в передачі змісту, який часто досягався шляхом адаптації тексту на мову перекладу.

У 1849 році на німецьку мову публікується переклад «Мертвих душ», виконаний А. Левальдом в Бадені. М.В. Гоголь особисто вів переговори з Баденським видавцем, проте перекладом залишився край незадоволений.

У 1910 році виходить переклад «Вечорів на хуторі біля Диканьки» на німецьку мову, виконаний Людвігом Рубінером в співтворстві з дружиною, Фрідою Ихак. У 1962 році виходить переклад Олександра Еліасберга, а трохи пізніше в 1969 р. - Міхаеля Пфайфера.

Звернення до літописів, фольклору, творів української літератури дозволили автору особливо яскраво відтворити риси національного колориту українського народу. Самобутність мови Гоголя робить його стиль унікальним. При цьому як письменник, що прийшов з іншої країни - з України, він відійшов від традицій і норм староруської аристократичної мовної культури. Незважаючи на те, що Гоголь пристрасно любив Малоросію, він почав писати російською, а не малоросійською.

В.В. Виноградов виділив чотири основних мовних пласта, характерних для ранньої творчості автора: українська «простонародна» мова, російська розмовна мова і російські національно-побутові просторіччя, російська офіційно-ділова мова (канцелярські стилі), романтичні стилі російської літературно-художньої та публіцистичної мови [1, с. 379].

Варто звернути увагу на те, що більшість повістей написані у формі розповіді, максимально наближеної до усного мовлення. Казковість є однією з найскладніших сфер фольклористики та літературознавства, до якої зверталися як вітчизняні, так і західні відомі філологи і лінгвісти, такі як Б.М. Ейхбаум, В.В. Виноградов, М.М. Бахтін, В. Гірке, Р. Ходель, В. Шмід та інші. До цього часу не існує чіткого визначення поняття «розповіді», яке б повною мірою відображало його сенс. У українському тлумачному словнику

розповідь трактується як усне, словесне повідомлення про когонебудь або щонебудь, рідше як щонебудь написане для повідомлення; опис якоїсь події і т. ін.

Розповідь увійшла в літературу на початку XIX століття як художньо відокремлений твір усної народної творчості, особлива семантико-стилістична традиція, яка знайшла свій початок в прозі Гоголя. На думку В.В. Виноградова, розповідь є своєрідною комбінованою стильовою формою художньої літератури, «розуміння якої здійснюється на тлі споріднених конструктивних монологічних утворень, що існують в суспільній практиці мовних взаємодій...» [1, с. 34]. Також під розповіддю розуміють двоголосе оповідання, яке співвідносить автора і оповідача [2, с. 34]. Говорячи про двоголосе оповідання, варто згадати роботи західних дослідників, які розглядають жанр як «розповідь в оповіданні» [3, с. 129].

Стиль Гоголя унікальний, мова специфічна, лексика насичена, а твори Гоголя вважаються одними з найскладніших для перекладу на іншу мову.

Література:

1. Виноградов В. В. Очерки по истории русского литературного языка XVII XIX вв. Москва, 1982. 529 с.
2. Мущенко Е. Г., Скобелев В. П., Кройчик Л. Е. Поэтика сказа. Воронеж, 1979. 289 с.
3. McLean H. Nikolai Leskov. The Man and His Art. Harvard, 2002. 780 S.

УДК 811.161.2

Цемох І. О.,

студентка факультету
філології та історії

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Марсєв Д. А.,

кандидат філологічних наук, асистент
кафедри української мови,

літератури та методики навчання

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВОРУ В СХІДНОПОЛІСЬКИХ ГОВІРКАХ (ЗА ЕТНОГРАФІЧНИМИ МАТЕРІАЛАМИ Б. ГРІНЧЕНКА)

Для наукової розвідки залучили інформацію з етнографічних записів кінця XIX ст., упорядкованих Б. Грінченком [2].

Учені відзначають, що демінутивна лексика займає особливе місце у фольклорних текстах і є маркером фольклорності [3, с. 202].

Словотворчим центром суб'єктивної оцінки якості виступає суфікс *-еньк*. Демінутив в ад'єктивах та означальних адвербативах поширює основи, посилюючи значеннєвий відтінок денотатів, створюючи додатковий емоційний фон: *жовтеньки* [2, с. 8], *зелененька* [2, с. 88], *молоденька* [2, с. 88], *мыленькому* [2, с. 71], *мыленький* [2, с. 63], *разумненька* [2, с. 23], *розумненька* [2, с. 22], *раненько* [2, с. 22, 50], *рябеньке* [2, с. 35], *темненькойи* [2, с. 316], *хутенько* [2, с. 21, 23]; надає відтінок зменшеності: *коротенька* [2, с. 77], *маленька* [2, с. 21, 22, 23, 35], *тоненька* [2, с. 77], *узенька* [2, с. 77].

Аналізовані фольклорні тексти позначені активним функціонуванням іменників із суфіксами суб'єктивної оцінки, що надають словам особливого звучання, відтінку пестливості, інтимності, ніжності тощо [1, с. 25-27]:

-еньк(-еньц-): *батенько* [2, с. 82], *доленьку* [2, с. 49], *доруиженькы* [2, с. 82], *зеюленьку* [2, с. 48], *козаченько* [2, с. 70, 82], *козаченьку* [2, с. 62, 69, 71], *кониченька* [2, с. 82], *къ личеньку* [2, с. 26], *ниженькамы* [2, с. 316], *ниченьку* [2, с. 635], *рігченька* [2, с. 23], *роженька* [2, с. 26], *роженьку* [2, с. 26], *селезігнька* [2, с. 77], *серденько* [2, с. 62], *серденьку* [2, с. 71], *сподниченька* [2, с. 77], *до тестенька* [2, с. 82]; *недігленьцы* [2, с. 77], *рігченьцы* [2, с. 23];

-оньк-: *бривонькы* [2, с. 158], *вігстоньки* [2, с. 49], *гироньку* [2, с. 44], *головоньку* [2, с. 316], *голубоньку* [2, с. 331], *деревонько* [2, с. 10], *дивонька* [2, с. 46], *дивоньку* [2, с. 44], *дивчынонька* [2, с. 70], *дивчынонько* [2, с. 63], *дивчыноньку* [2, с. 62], *дубруивонько* [2, с. 84], *въ подолонькахъ* [2, с. 63], *на порадоньку* [2, с. 49], *світлонька* [2, с. 46], *сусидонькы* [2, с. 316], *удывонька* [2, с. 10];

-очк-: *барвиночкомъ* [2, с. 27], *божочки* [2, с. 49], *вербочко* [2, с. 86], *Галочко* [2, с. 76], *Ганночка* [2, с. 26, 77], *голувовочку* [2, с. 407], *горилочку* [2, с. 316], *дивочко* [2, с. 27, 84], *дубочку* [2, с. 390], *думочки* [2, с. 390], *журавочка* [2, с. 316], *загадочки* [2, с. 13], *калиночки* [2, с. 13], *мамочка* [2, с. 12], *невігхночка* [2, с. 12], *панночка* [2, с. 23],

стожочка [2, с. 49], *стрігълочки* [2, с. 13], *таточка* [2, с. 49], *човночку* [2, с. 13], *шириночку* [2, с. 12], *шынкарочка* [2, с. 316], *яворе-яворочку* [2, с. 59];

-ечк-: *гуилечку* [2, с. 59], *житечко* [2, с. 13, 26], *злотечко* [2, с. 13], *нагаечку* [2, с. 84], *овечкамы* [2, с. 70], *оконечко* [2, с. 10], *платтечко* [2, с. 35], *пташечки* [2, с. 24], *рожечко* [2, с. 27], *сонечко* [2, с. 82];

-к-: *Людмилка* [2, с. 22], *рушнычкы* [2, с. 316], *свекорко* [2, с. 84], *Степанко* [2, с. 77], *улычкы* [2, с. 62], *шабелька* [2, с. 407], *съ шабелькой* [2, с. 407], *яблучка* [2, с. 10];

-ок-: *журавльчокъ* [2, с. 316], *лучокъ* [2, с. 41], *морозжокъ* [2, с. 71], *снижокъ* [2, с. 71].

Деякі суфікси зменшеності-експресивності, що репрезентують експресивно-емоційні відтінки, у досліджуваних наративах представлені обмежено:

-чик-: *хлопчик* [2, с. 71], *червончыка* [2, с. 35];

-аньячк-: *'ддаваньнячко* [2, с. 27];

-иньячк-: *жениньячко* [2, с. 27];

-ейк-: *гуляннойко* [2, с. 62];

-енк-: *короленко* [2, с. 22];

-ечок-: *бережеччокъ* [2, с. 405];

-иця-: *сестрыцямы* [2, с. 27];

-ичк-: *братичкамы* [2, с. 27];

-ушк-: *спынушка* [2, с. 635].

Отже, особливе місце в аналізованих фольклорних текстах посідають демінутивні суфікси, що надають словам особливого звучання, відтінків пестливості, ніжності, зменшеності тощо. Найуживанішими з них є -еньк-, -оньк-, -очк-, -ечк-, -к- та -ок-.

Література:

1. Бондаренко О. В. Фольклористичний дискурс у дворівневному синтаксисі. *Лінгвокультурний дискурс у парадигмі професійної освіти: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 5 берез. 2015 р.* Київ, 2015. С. 24 – 29.
2. Гринченко Б. Д. Етнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Томъ III. Пѣсни. Черниговъ, 1899. 772 с.
3. Мызников С.А. Лексика фольклора в «Словаре русских народных говоров»: теоретическая база и лексикографическая практика. *Исследования по славянской диалектологии.* Москва, 2018. № 19 – 20: *Славянские диалекты в современной ситуации. Диалектный словарь как способ исследования славянских диалектов.* С. 202 – 212.

Чайка К.І.,

студентка 61-2У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:**Кухарчук І. О.,**

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

МОВНИЙ СТАТУС НЕЧЛЕНОВАНИХ РЕЧЕНЬ: ІСТОРІЯ ВИВЧЕННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ В СИСТЕМІ МОВИ

Вивчення мови здійснюється одночасно в декількох напрямках – прагматичному, семантичному і синтаксичному. З огляду на це викликає інтерес комунікативний аспект мови, який досліджує функціонування мовних одиниць у мовленні, їх взаємозв'язок і зумовленість ситуацією спілкування.

Дослідженню нечленованих речень присвячені загальнотеоретичні та наукові праці О. Пешковського, В. Виноградова, І. Вихованця, Л. Карпова, Є. Земської, Л. Якубинського, В. Кіпріянова, Р. Рогожнікова та ін.

Не існує єдиного підходу до визначення термінології цих синтаксичних конструкцій, а також не досліджені деякі аспекти функціонування нечленованих виразів, а саме прагматичний, стилістичний, комунікативний. Деякі вчені розглядають нечленовані речення як «слова-речення» (В. Виноградов), «шаблонні фрази», (Л. Якубинський), «модальні слова-речення», «речення-формули» (О. Сперсен), «реченнєві комунікати» (О. Сиротиніна), «комунікеми» (В. Мелікян), «еквіваленти речень» (П. Лекант), «вигуківі речення» (О. Шахматов, О. Гвоздев).

Питання про нечленовані речення було порушено Ф. Буслаєвим, але в центрі його досліджень перебували стверджувальні та заперечні речення, виражені словами «так», «ні». О. Пешковський дотримувався думки про неможливість віднесення цих виразів до

речень, стверджуючи, що «неправильно було б вважати такі поодинокі слова і поєднання реченнями, хоча б і неповними. Це тільки фрази, тобто інтонаційні одиниці, але не граматичні [2, с. 410-411].

«Словник-довідник лінгвістичних термінів» за редакцією Д. Розенталя, М. Теленкової вказує на тотожність понять «нечленовані речення» і «слова-речення», які розглядаються як «речення, висловлені одним словом або стійким словосполученням, що не виділяють у своєму складі окремих членів, що виконують комунікативну функцію найчастіше в діалогічному мовленні» [3, с. 257]. Це визначення, на нашу думку, є не зовсім точним, оскільки в мові існує значна кількість означено-особових, неозначено-особових, номінативних, безособових речень, які також складаються з одного слова. Отже, ознака кількісного складу речення не є визначальним фактором, що дозволяє виділити фразеологічні синтаксичні конструкції в особливий структурний і функціонально-комунікативний тип речення.

Важливо відзначити, що критерієм виділення простого речення в особливу групу синтаксичних одиниць є наявність ознаки членованості / нечленованості. Як зазначає Є. Галкіна-Федорук, «основною рисою цього типу речень є не тільки їх синтаксична нерозчленованість, а й абсолютна їх нечленованість на звичайні структурні типи – підмет і присудок» [6, с. 438].

А. Савченко стверджує, що «вимога стислості спонукає шукати слова, які могли б замінити цілі словосполучення, і, зіставивши мову з зовнішньою ситуацією, не позначати словами те, що зрозуміло з самої ситуації. Виникають еліпсиси; структурні схеми речень, які укорінилися в мові, зазнають змін такою мірою, що одне слово може виконувати функцію речення» [5, с. 64].

Професор Н. Шведова розглядає нечленовані речення як конструкції з «індивідуальними відношеннями компонентів і з індивідуальною семантикою», де «словоформи зв'язуються один з одним ідіоматично, не за чинними синтаксичними правилами функціонують службові і займенникові слова, частки і вигуки» [4, с. 383].

На думку І. Вихованця, нечленовані речення є одним зі структурних типів простих речень, який виділяють «за формальними ознаками предикативного центру» [1, с. 67]. К. Шульжук вважає, що синтаксично нечленовані речення «перебувають поза межами двоскладних і односкладних» [7, с. 138].

Отже, нечленовані речення утворюють особливий

комунікативний тип простих речень, які характеризуються структурно-семантичною та морфолого-синтаксичною цілісністю, стійкістю і ситуативною обумовленістю. Вони коротко, точно, образно й лаконічно передають інформацію, дають можливість уникнути зайвого повтору.

Література:

1. Вихованець І.Р. Граматика української мови: Синтаксис. Київ: Либідь, 1993. 368 с.
2. Пешковський А. М. Русский синтаксис в научном освещении. 8-е изд., доп. Москва: Языки славянской культуры, 2001. С. 410-411.
3. Розенталь Д.Е., Теленкова М.А. Словарь лингвистических терминов: пособие для учителя. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Просвещение, 1985. 399 с.
4. Российская грамматика / Под ред. Н. Ю. Шведовой. Т.2. Москва, 1980. 717 с.
5. Савченко А.Н. Лнгвистика языка. Вопросы языкознания. Москва, 1986. № 3.
6. Современный русский язык. Ч. II (Морфология. Синтаксис) / Под ред. Е. М. Галкиной-Федорук. Москва, 1964. 638 с.
7. Шульжук К.Ф. Синтаксис української мови. Київ: Академія, 2004. 408 с.

УДК 81'373.43

Шевцова Т. М.,
магістрантка б1-2У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Каліш В. А.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРИКМЕТНИКІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК У МОВОТВОРЧОСТІ ГР. ТЮТЮННИКА

Творчість Гр. Тютюнника наповнена прикметниками, які створюють конотативні відтінки значень, експресивне забарвлення тексту, наповнюють його насиченою образністю та є основним виразником лексико-семантичних характеристик зображуваного в творах. Прикметники, ужиті Тютюнником у малій прозі, вирізняються різноманітністю і багатством. Усього в мові новел письменника нараховуємо 263 прикметники, 367 уживань, що свідчить про його багату мовну палітру.

Прикметники, які функціонують у художніх творах митця, класифікуємо передусім за значенням:

- ад'єктиви із семою «емоції»: *гордий, щасливий, нахабний, веселий, зверхній, балакучий, задоволений, цікавий, радісний, ревнивий, заздрісний, похмурий, метушливий*: «Вони увіходять до хати обнявшись – **радісні, щасливі...**» («В сутінки») [1, с. 14];

- ад'єктиви із семою «воля»: *мужній, хоробрий, сміливий, смирний, боягузливий, несміливий, легковажний, сором'язливий, старанний, сумлінний, діяльний*: «– Бач, який ти **несміливий...** – зітхнула мати, допомагаючи Їгоркові зашнуруватись» («Смерть кавалера»)

- ад'єктиви, які містять сему «мораль», виражаючи вимоги певного етнічного стандарту: *добрий, шляхетний, чесний, гарний, поганий, недобрий, ласкавий, привітний, дружній, прихильний, милостивий, лагідний, гостинний, злий, грубий, хитрий, сварливий, глузливий, суворий, жорстокий, турботливий, щирий, простий, справедливий, підступний, вірний, невірний, справедливий, несправедливий, щедрий, скупий, ніжний*: «...а зять – о, то хлопець! Простий, **добрий, неп'ющий і освічений – інженер**» («Деревій») [1, с. 92].

Прикметники на позначення морально-етичних характеристик у творах Гр. Тютюнника можуть вживатися у формі вищого та найвищого ступенів порівняння: «Згадка про діда робить і мене **смівлівішим**» («Зав'язь») [1, с. 10]; «Поступово навчилася Палажечка **вдавати з себе молодшу, щасливішу й безтурботнішу**, аніж то було **насправді**» («Печена картопля») [1, с. 73] тощо.

Прикметники на позначення моральних характеристик також можуть уживатися в експресивній формі: зі зменшувано-пестливими

(«Дядько Сашко недавно смикнув, був ще **гаряченький**, бідовий і говіркий») («Іван Срібний») [1, с. 187]) або ж, навпаки, із суфіксами зі значенням перебільшення: «*А трохи перегодом з-під землі виткнувся в туман гострий писок, за ним – **сердитюці** настовбурчені буса...*» («Степова казка») [1, с. 268].

Прикметники на позначення рис характеру, виявлені у проаналізованих художніх текстах, можуть вступати в синтагматичні зв'язки з наступними лексико-семантичними групами іменників, зокрема:

Група «люди», яка містить підгрупи: 1) номінативи, виражені власними назвами: «*Незабаром **Сергуня** повернувся, **веселий, червоний, роздждохканий** гонитвою за лисом...*» («Азарт») [1, с. 240]; 2) номінативи, виражені загальними назвами: «*– Якщо вже кликати когось із чужих, то **нужних людей, полєзних**, – сказав Павло, дізнавшись про гулянку...*» («Син приїхав») [1, с. 167]; 3) номінативи, виражені назвами людей за статевою ознакою: «*Казав син Петько, **добрий лагідний хлопець**, худий і носатенький, як і Устим...*» («Устим і Оляна») [1, с. 218]; 4) номінативи, виражені назвами осіб за родом занять: «*Хлопчина-бригадир устав, **рум'яний, гарненький** у тім рум'янці, мов дівча...*» («Грамотний») [1, с. 250]; 5) номінативи, виражені назвами осіб за їхнім соціальним статусом: «*Проте **хазяїн добрий**...*» («Нюра») [1, с. 200]; 6) номінативи, виражені назвами осіб за родинними стосунками: «*...а поруч з нею – батько, **завжди похмурий**, з приплющеними очима, наче боявся, що в них хтось колись загляне*» («Обнова») [1, с. 112] тощо.

Найбільш повно і яскраво виражена в малій прозі Тютюнника номінація «Частини людського тіла», наприклад: «*...припадала голівкою до його плеча і заплющувала **покірні лагідні очі**...*» («На перекаті») [1, с. 115].

Номінації «абстрактні поняття» також мають декілька підгруп: 1) іменники на позначення психічних властивостей: *вдача, душа, характер, доброта, воля, гордість, правда, пиха* («Лукич був людиною **м'якої, навіть ніжної вдачі**...») («Син приїхав») [1, с. 168]; 2) іменники на позначення психічного стану героя: *печаль, острах, покора, збудження тощо*: «*...з **німою покорою** реагуючи на кожний виляск команди*» («Смерть кавалера») [1, с. 56] тощо; 3) іменники на позначення дії: *погляд, сміх, кроки тощо*: «*А вона **сердито** пручається з рук і ошпарює мене **злим поглядом***» («Зав'язь») [1, с. 10]; 5) іменники на позначення мовленнєвої діяльності: *голос, слово, шепіт* тощо: «*– А **навіщо** нам його **приорювати**, – сказав другий,*

лагідніший і тихіший голос» («Степова казка») [1, с. 278]; 6) іменники на позначення почуттів: «*Шеніт – притамована радість, що рветься з грудей...*» («Крайнебо») [1, с. 211]; 7) іменники на позначення ставлення до роботи, навчання як одна з головних моральних характеристик українців: «*Він, щоправда, до роботи ласий був. І сильний*» («Комета») [1, с. 19].

Таким чином, автор активно й системно використовує прикметники на позначення морально-етичних характеристик людини; трансформуючи їх конотації для створення точних і яскравих образів представників українського суспільства ХХ століття.

Література:

1. Тютюнник Григор. Твори (збірка). Оповідання. URL: http://chtyvo.org.ua/authors/Tutunnyk_Hryhir/Tvory_zb/

УДК 821.161.2

Шевченко К. М.,
студентка 61-У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Клейменова Т. В.,
кандидат філологічних наук,
старший викладач
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

СВОЄРІДНІСТЬ РОЗКРИТТЯ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ СЕЛЯНИНА В НОВЕЛІСТИЦІ В. СТЕФАНИКА

Однією з визначальних рис поезики прози кінця ХІХ – початку ХХ ст. стала активізація в ній психологізму, який літературознавці визначають як «передавання художніми засобами внутрішнього світу персонажа, його думок, переживань, зумовлених зовнішніми і внутрішніми чинниками» [3, с. 292].

Л. Каневська виокремила художні засоби, властиві двом основним формам психологічного зображення в художньому творі: інтервентній (прямій), яка реалізується за допомогою внутрішнього монологу й діалогу, психологічного авторського зображення, снів, марень, та екстервентній (непрямій). Остання «...функціональна у низці засобів психологічного зображення, як-от: психологічний портрет, пейзаж, інтер'єр та екстер'єр, зовнішній дискурс мовлення персонажів» [2, с. 11].

Поглибленням психологічного зображення в цілому характеризується творчість М. Коцюбинського, О. Кобилянської, Лесі Українки, В. Стефаника та інших письменників межі ХІХ–ХХ ст., які з індивідуальною майстерністю відтворили проблеми внутрішнього світу людини.

Психологічна проза В. Стефаника зарекомендувала якісно новий погляд на світ очима митця-експресіоніста. За спостереженнями О. Гнідан, письменника «...цікавив душевний лад людської особистості, співвідношення характеру з впливом навколишнього середовища» [1, с. 11]. Сферою дії у своїх новелах В. Стефанік обрав село, героєм – селянина. Більшість творів митця порушують проблеми життя і побуту галицьких селян, знані ним з юних років.

Розглянемо особливості розкриття психології українського селянина у новелістиці В. Стефаника на прикладі таких творів, як «Стратився», «Сини», «Синя книжечка», «Сон», у яких яскраво відображено складні почуття і глибокі переживання персонажів.

Уже в ранній новелі «Стратився» письменник розкрив найменші душевні порухи, біль галицького селянина, який їде до міста, щоб забрати тіло свого сина Миколая Чорного. Факт самогубства, зчиненого юнаком в армії, поглиблює трагедійність зображеного. Безпосередньому проникненню у внутрішній світ згорьованого батька допомагає сам письменник. Експозиція вказує на місце подій твору, соціальний статус героя, його емоції. Автор створює відчуття руху поїзда, ритмічний стук його коліс «нагадує» батькові мету поїздки: «Твердий такт залізниці гатив у мужицьку душу, як молотом» [4, с. 89]. Сльози, які персонаж не може стримати, є виразним проявом його напруженого психологічного стану.

Схожою за емоційною напруженістю, порушеною болісною проблемою втрати батьками дітей є новела «Сини». У центрі твору – монолог-плач батька, сини якого загинули на війні: «Ех, сини мої, сини мої, де ваші голови покладені?!» [4, с. 84]. Внутрішній стан персонажа передають також жести, які іноді передують живому слову,

створюючи настрій: «Обома руками взяв він свою сиву голову та й схилився до землі. – Стид тобі, сивий волосе, стидайся, що приповідаєш та приспівуєш...» [4, с. 84].

Глибоко розкрито психологію селянина і в новелі «Синя книжечка». Монолог головного персонажа Антіна сповнений великого болю, адже він втратив все, що мав, а разом з тим і віру в життя. Супроводжується він низкою рухів героя і є дієвим засобом його характеристики, розкриття емоційних станів (безвиході, розпачу): «Антін б'ється обидвома кулаками в груди, аж гомін селом іде»; «Антін по цім слові гатить руками у землю, як у камінь» [4, с. 85]. Земля у житті селянина втратила відтінок добробуту, стала символом отверезіння від примар щасливого минулого.

Новела «Сон» є яскравим прикладом використання автором інтервентної (прямої) форми психологічного зображення. Мотив сну, який пронизує твір, допомагає В. Стефаніку розкрити внутрішні переживання та мрії Третильника: «Надворі зима, а мені така файна весна приснилася» [4, с. 88]. Відтак, у реальності – безпросвітні дні тяжкої праці, а в думках – мрії про власну землю, весняну працю на ній.

Таким чином, В. Стефанік поєднав у новелах внутрішню та зовнішню форми психологічного зображення, що дозволило глибоко розкрити емоції, почуття, переживання українського селянина, а відтак – його стражденню долю. Засобами психологізму у творах письменника є монологи й діалоги, сни та марення персонажів, авторське психологічне зображення. Психологізації підпорядковані композиційні засоби, художні деталі. Внутрішній світ селян В. Стефанік розкриває також через психологічний пейзаж, елементи психологічного портрету героїв. Жести, міміка, рухи персонажів виявляють велику амплітуду переживань: відчай, жаль, стурбованість, зворушення тощо.

Література:

1. Гнідан О. Психологізм новелістики Василя Стефаніка. *Стефаніківські читання*. Випуск 2. Івано-Франківськ, 1993. С. 11–13.
2. Каневська Л. Психологізм романів Івана Франка середини 80-х – 90-х років: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2004. 22 с.
3. Літературознавча енциклопедія : у 2-х т. / автор-укладач Ю. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 2. 624 с.
4. Стефанік В. Вибрані новели. Київ: Мультимедійне видавництво Стрельбицького, 2015. 104 с. URL : <https://iknigi.net/avtor-vasil-stefanik/110674-vibran-noveli-vasil-stefanik.html> (дата звернення: 12.11.2020)

УДК 81'38:27-31

Шеремет Т. В.,
магістрантка 61-2У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Каліш В. А.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

КОГНІТИВНО-ЛІНГВІСТИЧНА СТРУКТУРА КОНЦЕПТУ «ДОЛЯ / ЖИТТЯ / ДИТИНСТВО» В ІНДИВІДУАЛЬНІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Досліджуючи особливості вербалізації концепту ДОЛЯ / ЖИТТЯ / ДИТИНСТВО в мовній картині О. Довженка, ми проаналізували найвизначніші твори письменника і кінодраматурга: «Зачарована Десна», «Земля», «Поема про море», «Потомки запорожців», «Україна в огні», «Щоденник», низку оповідань автора.

Як показав контекстуальний аналіз творчості митця, концепт ДОЛЯ/ЖИТТЯ/ДИТИНСТВО є одним із найбільш домінантних, текстоутворювальних в його індивідуальній мовній картині світу. Ідеєю життєствердження пронизана вся творча спадщина О. Довженка, які б проблеми не порушувалися в його різноманітних за жанрами творах.

Когнітивний аналіз концепту ДОЛЯ / ЖИТТЯ / ДИТИНСТВО в мовній картині світу О. Довженка дає можливість уточнити його ядерний компонент. Як відомо, словникове значення лексеми *життя* як номінанта означеного концепту (як і будь-якого іншого концепту, за В. Масловою [3.]) постає ядром концепту, оскільки матеріали глумачних словників надають значні можливості у плані розкриття змісту концепту, у виявленні його когнітивних складників.

У результаті аналізу семантики ядерної групи виявлено, що концепт **ДОЛЯ / ЖИТТЯ / ДИТИНСТВО** в ідіостилі письменника охоплює: 1) як загальнолюдський сенс, існування всього живого на Землі, у Всесвіті, 2) так і соціальний бік дійсності, неможливості існування індивіда поза суспільством, тісний зв'язок з природою, і, звичайно ж, із творчою діяльністю. Це дає змогу визначити ядро концепту **ЖИТТЯ** як сукупність взаємопідпорядкованих компонентів, базовими з яких є: «**буття**», «**існування**», «**суб'єкт існування**», «**простір**», «**час**», «**діяльність**», «**спосіб життя**», «**якість життя**», «**почуття та емоції**», «**дитинство**», «**дорослість**» тощо.

Суб'єктивний досвід письменника, його світогляд і світобачення, філософське й емоційне сприйняття довкілля, власне розуміння сутності життя з усіма його проблемами, позитивними й негативними емоціями зумовлюють власне авторські складники концепту, які утворюють його периферію.

Цікавим є і той факт, що концепт «**ДОЛЯ / ЖИТТЯ / ДИТИНСТВО**» тісно пов'язані з поняття **СМЕРТЬ**, про що свідчать домінуючі вербалізатори, що виражають загальну родову ознаку «існування» – комплементарні антоніми *життя – смерть, живий – мертвий, жити – умирати*.

Життя як заданий природою вектор відбивається в часовій перспективі – лінії, що з'єднує минуле й майбутнє. З цією метою письменник часто використовує лексеми **сучасне, минуле, майбутнє, минуло, було, розгубилося на шляхах, босоноге дитинство, загинуло, щезло, півстоліття, невідоме, старі часи, все минає, забувається й губиться** та ін. Особливо ці часові зміщення виникають у «Зачарованій Десні»: *«Отаке, ну таке пак щось гарне приснилось у човні. Забув. А може, й не снилось, може, й справді було на Десні? Було-таки й справді, та вельми давно вже минуло й розгубилось на шляхах, і вже ніколи не вернеться святість босоногого дитинства. І тютюн уже не зацвіте для мене поповими ризами, і не злякає мене страшний божий суд, якщо вже не злякав людський»* [1]; *Було се в далекі старі часи, коли ми не мали ще здорового розуму. Тоді ще не знав я, що все проходить, все минає, забувається й губиться в невпинній зміні годин, і всі наші пригоди і вчинки течуть, як вода, між берегами часу* [Там само].

Вивчення мовного матеріалу творів О. Довженка дало нам змогу встановити, що семантика **життя/існування** об'єктивується у лексемах *життя, жити, живий, існування, буття* та ін.

Як бачимо, важливими компонентами концепту у О. Довженка є:

- життя людини, яке обов'язково охоплює працю, що є цілеспрямованою діяльністю;
- життя як діалектичний процес боротьби протилежностей, як безупинний процес боротьби прагнень, ідей, думок індивідів;
- поєднувальна ланка між буттям взагалі та специфічно-людським способом буття.

Людина – не просто поєднання природних та соціальних якостей, вона є біосоціальною істотою, тобто в ній біологічне і соціальне стають єдиним цілим, своєрідним сплавом, у якому відірвати їх одне від одного неможливо. Наприклад, у своєму «Щоденнику» О. Довженко підкреслює, що свій фільм «Мічурін» він задумав як твір *«про людину, про життя, про труд і благородство великої мети»* [2].

Отже, аналізований у мовній картині О. Довженка концепт – це досить складне утворення, яке об'єднує взаємопов'язані концептуальні категорії.

Література:

1. Довженко О. Зачарована Десна. URL: [https:// www. ukrlib. com. ua/ books/ printit. php? tid= 866](https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=866)
2. Довженко О. Щоденник URL: [https:// www. ukrlib. com. ua / books/ printit. php? tid= 872](https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=872)
3. Маслова В. А. Поэт и культура : Концептосфера Марины Цветаевой: учеб. пособ. М. : Флинта, 2004. 256 с.

УДК: 821.161.2.09'05Укр:398

Юшкіна С. А.,

студентка 23-У групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Гоголь Н. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету

ВІДОБРАЖЕННЯ РИТУАЛЬНО-МІФОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНЦІВ У ДРАМІ-ФЕЄРІЇ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «ЛІСОВА ПІСНЯ»

Українська література у своєму арсеналі має твір, який можна вважати унікальним на рівні світового письменства за особливостями відображення ритуально-міфологічної культури і творчої фантазії далеких пращурів. Мова йде про філософську драму-феєрію Лесі Українки «Лісова пісня». У художньому творі письменницею якнайповніше представлено образи-персонажі – богів і духів, які завжди жили поряд із людьми, а людські персонажі наділено міфологічними рисами. У художньому творі Лесею Українкою відображено майже 30 міфічних постатей народної міфології та демонології.

Найчисленнішими представниками народної міфології є русалки. Леся Українка у художньому творі індивідуалізує русалчин рід у таких образах-персонажах: Русалка водяна, Русалка польова, Потерчата, Мавка. Усі ці герої здатні творити як добро, так і зло. Наші предки зазвичай вважали, що мавки – це злі духи. За народними уявленнями на мавок перетворюються душі дівчат, що померли нехрещеними. Типовий образ мавки – це гарна дівчина з довгим, зеленим завітчатим волоссям, зібраним у коси. Водночас мавка – це дух, який не має ні тіла, ні душі, тому позбавлений тіні. Ці міфологічні істоти люблять ігри, пісні й танці, проте зустріч із русалкою є вкрай небезпечною для людини [3, с. 183–186].

Письменниця дещо трансформувала цей звичний для українців образ. Лесина Мавка постає безсмертною, вона уособлює саму природу, незбагненну народну мрію про щастя й вільне життя; вона виступає символом ідеальної, гармонійної особи, яка живе за законами природи, пізнає навколишній світ через власне «я», здатна на самопожертву в ім'я людини, оскільки має «в серці те, що не вмирає».

Дослідник Л. Скупейко зазначає, що музика у «Лісовій пісні» також має ритуальний характер, що «завдяки ритуалу музика набуває конструктивного змісту, тобто реактуалізує ідею всесвітнього оновлення, яка, крім космогонічної драми творення, передбачає також відродження індивідуальне та соціальне. Тому мелодія сопілки, відлунюючи провідним акордом в оркестрі весняного пробудження,

безпосередньо співзучна з тим, що внутрішньо переживають герої драми» [2, с. 126].

У драмі-феєрії Лесею Українкою вдало представлено й образи води та річок. Так, Водяним царством у творі керує Водяник – це «древній сивий дід, довге волосся і довга біла борода всуміш з баговинням звисають аж по пояс. Шати на ньому – барви мулу, на голові корона із скойок» [4, с. 206]. До водяного царства належить також Той, хто греблі рве – символ весняної бурхливої води, руху, волі. Це образ-персонаж непередбачуваний, руйнівник за вдачею, він – наче повинь. Озеро, як символ межі між світом живих і мертвих, служить прихистком для Потерчат і Куця. Образи цих персонажів запозичені з народної міфології разом з усіма їхніми особливостями. Потерчата – це русалки з народних балад, тобто втоплені нехрещені байстрята. У драмі вони постають блідими дітками в біленьких сорочечках, тим самим викликають жаль, оскільки вони не вибирали собі долю [1, с. 272]. Недаремно Леся Українка у своєму творі використовує образи водяних мешканців, адже вода – найпоширеніший в українській літературі символ переходу зі світу живих у світ померлих.

Важливу роль у міфологічній концепції художнього твору відіграє постать вовкулаки, на якого письменницею було обернуто Лукаша. У «Лісовій пісні» образ вовкулаки символізує спокуту й очищення душі: «Мавка: Ох, дідусю! Якби ти бачив!.. Він в подобі людській упав мені до ніг, мов яшень втятий... І з долу вгору він до мене звів такий болючий погляд, повний туги і каяття палкого, без надії... Людина тільки може так дивитись!» [1, с. 272].

А ще у творі письменниця використовує образ Перелесника. Цей персонаж нагадує вогонь, що спалює довірливі дівочі серця. У народних повір'ях образ перелесника не менш поширений, ніж образ русалки. Коли у народі говорять: «Дістати перелесника», це означає втратити розум через пристрасть. Проте Перелесник-спокусник у творі не такий невибагливий серцеїд, як у фольклорі [1, с. 272].

В образі дядька Лева Леся Українка передала «релігією своїх предків», – дохристиянський світогляд людини, що тісно пов'язаний зі світом природи. Міфологія нашого народу, її поезія живлять душу дядька Лева, який у творі є справжнім втіленням народної мудрості.

Привертає увагу той факт, що Леся Українка поділяє свою драму на три дії; герої твору проходять три рівні. Така своєрідна троїчність є досить символічною у традиційному фольклорі. Часто троїчний розподіл зустрічається і в міфології. Три – число містичне і у

дохристиянській і християнській культурі водночас. У народі вірили, що число три мало принести щастя та вдачу людині. У той же час, використання означеного числа повинно насторожувати, оскільки образ трьох доріг відомий у народнопісенній ліриці ще і як символ розлуки.

Отже, відтворюючи казковий світ рідної Волині, через міфічні образи та народну символіку Леся Українка передає красу і душу природи, гармонію людини з природою. У драмі-феєрії «Лісова пісня» письменниця свідомо трансформувала елементи народнопоетичної та міфологічної образності у нових художніх формах, здійснила творчу реконструкцію народного міфологічного світогляду українців, створила унікальний твір словесного мистецтва завдяки синтезу рідної культури, книжної та уснопоетичної.

Література:

1. Українка Леся. Зібрання творів у дванадцяти томах. Київ: Наук. думка, 1977. Т. 5. 342 с.
2. Скупейко Л. Міфопоетика «Лісової пісні» Лесі Українки. Київ: Фенікс, 2006. 414 с.
3. Таланчук О., Завадська В., Шалак О., Боженко Є. 100 найвідоміших образів української міфології. Київ: ТОВ «Автограф», ТОВ «Книжковий дім "Орфей"», 2006. 246 с.
4. Гнатюк В. Знадоби до української демонології. *Етнографічний збірник*. Т. II. Вип. 1. Львів: Друк. Наук. т-ва ім. Шевченка. 1912. С. 754.

СЕКЦІЯ 6. ЛІНГВІСТИКА. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ

УДК 378.14+378.126 (73)

Білоус К. О.,
студентка 62-А групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Скоробагата О. М.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач
кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВОЇ ГРИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Орієнтація сучасної іншомовної освіти на діалог культур визнається одним з пріоритетних напрямків зовнішньополітичної активності нашої країни в умовах глобалізації та появи нових міжнаціональних і міжрелігійних проблем, що виникають в міжнародній сфері. Це актуалізувало проблему пошуку ефективних засобів формування навичок міжкультурного спілкування. Таким активним способом вивчення англійської мови у контексті культури англійської країни ми вважаємо використання рольової гри, яка в силу своїх унікальних якостей відповідає всім вимогам часу.

Навчальний матеріал для рольової гри доцільно використовувати як безпосередньо на підготовчому етапі самої гри, так і просто в ході навчального процесу з метою формування навичок міжкультурної комунікації.

Під час відбору навчального матеріалу для рольової гри необхідно враховувати такі фактори:

- 1) програмні цілі, які сформовані для того часового відрізка, коли проводиться гра;
- 2) мета рольової гри (формування навичок міжкультурної комунікації для успішного побутового та навчального спілкування);
- 3) рівень володіння англійською мовою учнями середнього шкільного віку;
- 4) структурні і змістовні особливості рольової гри;
- 5) час, що відводиться на підготовку і проведення рольової гри на уроці чи у системі уроків під час вивчення окремої теми.

Для учнів середнього шкільного віку пріоритетною метою вивчення англійської мови є формування комунікативної компетентності, тому і рольова гра повинна мати комунікативну спрямованість [1].

Важливо правильно організувати і провести гру, врахувати всі чинники, які роблять гру плідної і цікавої. Перерахуємо і охарактеризуємо чинники, які, на нашу думку, впливають на успішне проведення рольової гри на уроках англійської мови в середній школі:

1. Правильне формулювання мети гри
2. Доступність і посильність завдання
3. Чітке формулювання правил гри
4. Заявлений виграш
5. Вимоги до ролей
6. Зв'язок рольової гри з культурної та соціальним підґрунтям
7. Чітке формулювання комунікативних завдань рольової гри
8. Розбір помилок [2].

Особливої уваги відповідно до мети нашого дослідження заслуговує міжкультурний компонент у рольовій грі. Будь-яку культурологічну інформацію можна перевести в практичну площину рольової гри. Однак одних стратегій поведінки недостатньо для формування навичок міжкультурної комунікації. Школярі повинні бути оснащені лінгвістичним інструментарієм для того, щоб реалізовувати повноцінну мовну активність в рамках своєї ролі. Для цього учнів необхідно ознайомити з лінгвістичним змістом стратегій англомовного спілкування. Таким чином, на підготовчому етапі учням пропонується культурологічна інформація, представлена у вигляді бесіди, читання та обговорення тексту культурологічного змісту, прослуховування аудіоматеріалів та перегляду відеоматеріалів. Потім діти у вправах відпрацьовують комунікативні стратегії, які представлені у вигляді моделей. У процесі гри обирають вербальні і

невербальні стратегії, які диктуються культурною приналежністю персонажів гри.

Міжкультурна складова у рольовій грі може бути сформована на основі ситуації, що містить соціокультурну інформацію. Ситуація є стрижнем рольової гри, а значить, до неї пред'являються особливі вимоги. Ситуація повинна бути:

- актуальна і цікава – тобто пов'язана з інтересами школярів підліткового віку;
- містити проблему соціокультурного характеру (міжкультурний конфлікт, незрозуміння, культурний шок тощо);
- мати кілька ігрових планів – давати можливість програвати різні епізоди і створювати численну кількість ролей;
- відображати предметний, країнознавчий і мовної програмний матеріал, засвоєний на попередніх уроках [3].

Роль як ключовий елемент рольової гри також може містити міжкультурний компонент. Однак просто роль англійця чи американця, навіть якщо визначені вікові рамки, соціальний статус чи професія персонажа, все ж залишається занадто абстрактною. Як показує досвід проведення рольових ігор з іноземними персонажами, в монокультурній аудиторії такої інформації все ж таки не досить. Школярі, які не мають досвіду міжкультурного спілкування, не можуть враховувати вікові, соціальні, професійні особливості іноземного персонажа при формуванні висловлення. У процесі рольової гри не простежується жодної різниці між висловами персонажів різних соціальних статусів, ніяких індивідуальних особливостей, виражених в мовленні. Це пояснюється, перш за все, тим, що у школярів ще занадто мало досвіду спілкування з іноземцями або він відсутній взагалі, у них відсутній навик розрізняти індивідуальні та соціальні типи людей за їхніми висловлюваннями, і їм важко складати адекватні висловлювання від імені цих типів людей. Це означає, що для створення міжкультурного компонента у рольовій грі недостатньо просто дати учню роль іноземця навіть з повним її описом. Єдино правильний шлях – це навчити сприймати і адекватно інтерпретувати національні і соціальні особливості мови персонажів за допомогою ролей. Роль персонажа можна взяти з драматичного твору, роману чи фільму і запропонувати дітям виписати і проаналізувати репліки персонажа, що характеризують його соціальний, професійний або індивідуальний тип. Надалі, у школярів сформується певні уявлення про мовну поведінку людей різного віку, соціального статусу, професії, характеру.

Отже, рольова гра міжкультурної спрямованості є ефективним способом формування і розвитку навичок і умінь міжкультурної комунікації англійською мовою в учнів середнього шкільного віку.

Література:

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва, 1985.
2. Коган, Ю. М. (2006). Країнознавство як компонент професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах. (Кандидатська дисертація). Луганський національний педагогічний університет імені Т. Шевченка, Луганськ, Україна.
3. Колодько, Т. М. (2005). Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах (Автореферат кандидатської дисертації). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ, Україна.

УДК: 811

Шермет В.В.,

студентка 25-А групи факультету філології та історії
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Мілютіна О.К.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри іноземних мов
та методики викладання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

КАРТИНА СВІТУ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Картина світу, як образ, формується під час контакту людини з навколишнім середовищем та соціумом, вона об'єктивується в мові, образотворчому мистецтві, музиці, ритуалах, різноманітних соціокультурних стереотипах поведінки людей. Як стверджує Г. Брутян, термін «картина світу» має досить широку семантику, однак у цілому під ним розуміємо сукупність уявлень людини про навколишню об'єктивну дійсність [2].

Можна стверджувати, що картини світу є різноманітними, оскільки показують особливе бачення світу, його смислове конструювання, відповідно до певної логіки світорозуміння і світобачення, характеризуються історичною, національною і соціальною детермінованістю. Існує стільки картин світу, скільки є способів світобачення, оскільки кожна людина сприймає світ і буде його образ, враховуючи індивідуальний досвід, суспільний досвід, соціальні умови життя.

Українська дослідниця Н. Фрасинюк вважає, що «картина світу – суб'єктивний образ об'єктивної реальності, який лежить в основі індивідуального і суспільного пізнання і відображає не тільки знання про світ, але й фантазії та мрії про світ» [4, с. 299].

На думку Г. Колшанського, мовна картина світу – це наш спосіб мислення про навколишній світ, який є суб'єктивним. Це історично сформована в повсякденній свідомості мовного колективу вербалізована сукупність уявлень про світ, певний спосіб концептуалізації дійсності; це картина світу, що існує в мові, причому мова й картина світу впливають одна на одну [3].

За концепцією Ю. Апресяна, кожна природна мова відображає певний спосіб сприйняття й організації світу. Репрезентовані в мові значення складаються в певну єдину систему поглядів, яка є обов'язковою для всіх носіїв мови і становить мовну картину спільноти; властивий мові погляд на світ є частково універсальним, частково національно специфічним, тому носії різних мов можуть бачити світ дещо по-різному, крізь призму своїх мов [1].

Концептуальна картина світу – це система концептів як значущих психоментальних координат, за якими визначають межі колективної національної свідомості, концептосфери нації.

Більшість науковців вважає, що концептуальна картина світу багатша, ніж мовна, оскільки у її творенні беруть участь різні типи мислення, і не все пізнане людиною набуває словесної форми, не все відображається за допомогою мови, не вся інформація, яка надходить із зовнішнього світу, знаходить вираження в мові. Задля отримання мовною одиницею певного статусу й подальшого закріплення її у мові вона має пройти нелегкий шлях формування, кристалізації й селекції, а також випробування часом.

Категорію «мовна картина світу» (часто в поєднанні з «картина світу») та «концептуальна картина світу») лінгвісти нині застосовують щодо:

– опису екзотичних мов (індіанців, австралійців, полінезійців та ін.), які мають відмінну концептуалізацію світу порівняно з індоєвропейськими (В. Гумбольдт, М. Боас, Е. Сепір, Б. Уорф та ін.);

– для етноцентричного та лінгвокультурологічного вивчення мови, її примітивів або стереотипів у контексті міфології, фольклору та культури (А. Вежбицька, М. Толстой, С. Нікітіна, Т. Цив'ян; Є. Бартмінський та ін.);

– для компаративістичної реконструкції лексичного складу в мертвих мовах або прамові на основі історичних та етимологічних словників (Е. Бенвеніст, О. Трубачов, Т. Гамкрелідзеі В. Іванов, В. Левицький, В. Топоров, М. Маковський та ін.);

– для визначення національно-специфічних «наївних» знань про певні реалії або соціокультурних фонових знань системно-лексикографічного опису (Ю. Апресян, О. Яковлева, В. Плунгян, Є. Урисон, Г. Гачов, О. Корнілов);

– для мовної характеристики світосприйняття давніх народів на основі великих давніх текстів («Беовульф», «Пісня про Нібелунгів»);

– для встановлення на матеріалі художніх текстів індивідуально-авторського світосприйняття таких прецедентних письменників, як Ю. Федькович, О. Кобилянська, В. Шекспір, Й. В. Гете (Н. Бабич, О. Кагановська, В. Кухаренко, Т. Радзівська, Н. Тимошук, С. Шкварчук та ін.);

– для дедуктивного ідеографічно-польового членування лексики з лексикографічною метою (Ю. Апресян, В. Гак, О. Яковлева);

– для систематизації та аналізу світоглядних, або філософсько значущих, культурних, ментальних, міфологічних концептів, наявних у мовній свідомості носіїв мови (Н. Арутюнова, Т. Булигіна, О. Шмельов, О. Падучева та ін.) тощо.

Отже, мовна картина світу – це система уявлень про світ, які, проходячи крізь людське пізнання, стають ментальними конструкціями, віддзеркаленими на всіх рівнях мовної системи, і можуть бути передані іншим членам спільноти засобами національної мови. Вивчення мовної картини світу – це шлях до кращого пізнання специфіки будь-якої мови, розуміння системи уявлень окремого народу, його самобутності й ментальності. Концептуальна картина світу – це система концептів як значущих психоментальних координат, за якими визначають межі колективної національної свідомості, концептосфери нації. Концептуальна й мовна картини

світу різняться засобами створення: перша використовує поняття й уявлення, а друга – мовні одиниці.

Література:

1. Апресян, Ю. Д. Языковая картина мира и системная лексикография. Москва : Языки славянских культур, 2006. 160 с.
2. Брутян, Г. А. Язык и картина мира. *НДВШ. Философские науки*. 1973. № 1. С. 108–115.
3. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. Москва : Наука, 1990. 108 с.
4. Фрасинюк Н. І. Картина світу як об'єкт сучасної когнітивістики. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки. 2013. Вип. 34. С. 298–300. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkrnu_fil_2013_34_84 (дата звернення 20.03.20).

УДК 371.3:811.111

Бісюк Ю.О.,

студентка 62-А групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Мілютіна О.К.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри іноземних мов
та методики викладання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

КОМАНДНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У реальному житті однією з важливих передумов успішного виконання завдання є наявність команди однодумців, які здатні творчо мислити й ефективно працювати заради досягнення спільної мети. Результативність роботи такої команди залежить від спільних зусиль та рівня розвитку мислення членів колективу.

Командний підхід у навчанні (ТВЛ) – це стратегія спільного навчання в малих групах [2], яка дозволяє дотримуватися структурованого процесу навчання з метою підвищення його якості

[1]. Уперше цей термін було використано Ларрі Майклсеном, розробником методу TBL, у 1970-х роках. Сьогодні командне навчання може бути використаним у будь-якому освітньому середовищі.

Згідно з Л.Майклсеном і Б. Річардсом, упровадження методу TBL в навчальний процес базується на чотирьох основних принципах:

1. Правильно сформованої групи: кількість учнів із високим рівнем інтелектуальних здібностей має бути рівномірно розподілена між усіма групами. За словами Л. Майклсена [1], більшість проблем, які виникають у командах, є прямим результатом того, що група не може виконати завдання.

2. Відповідальності: усі учні несуть відповідальність за свою індивідуальну підготовку й за активність у виконанні командних завдань.

3. Якості завдань: командні доручення мають сприяти як навчанню, так і формуванню командного духу, колективізму, взаєморозуміння.

4. Своєчасного зворотного зв'язку: учні мають отримувати коментарі та відгуки щодо власної діяльності в команді часто й своєчасно. Це інформує як усю команду, так і кожного окремого учня про якість їхньої підготовки [2].

Командний підхід у навчанні наразі широко використовується в освітній галузі. Його застосовують у навчанні різних дисциплін: технічних, прикладних, природничих, соціальних, гуманітарних тощо. За даними досліджень, метод TBL дозволяє викладачам організувати освітній процес на більш високому рівні [3].

У процесі вивчення іноземних мов метод командного навчання сприяє вдосконаленню та ефективному використанню учнями мовленнєвих навичок на практиці, а також допомагає розвивати такі особистісні якості, як відповідальність, взаємодопомога, повага до колег тощо. Співпраця членів команди між собою та з іншими групами дозволяє учням удосконалювати такі вміння:

- бути лідером;
- творчо мислити;
- приймати рішення;
- розв'язувати конфлікти;
- самостійно здобувати необхідну інформацію;
- аналізувати роботу команди;
- узагальнювати й підбивати підсумки.

В умовах командного навчання підвищується роль учителя, основне завдання якого полягає в стимулюванні й організації

самостійної командної роботи учнів: у формуванні мотивації до командної діяльності; у постановці цілей і завдань; у передачі знань і досвіду; в організації взаємодії всіх учасників команди; у контролі над освітнім процесом.

Командне навчання відкриває нові можливості для реалізації завдань із вивчення іноземних мов, оскільки сприяє соціальній активності учнів, допомагає налагодити ділову взаємодію, співпрацю, а відтак розширює педагогічні умови спілкування. Участь у спільній роботі дає можливість кожному учневі проявити власний рівень інтелектуального розвитку, використовуючи й удосконалюючи вже набуті мовні й мовленнєві навички.

Література:

1. Michaelsen, L. K., Knight, A. B., Fink, L.D. (2004). *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching*. Stylus, Sterling, VA.
2. *Team-Based Learning Collaborative*. Retrieved from <http://www.teambasedlearning.org/definition/>
3. *What is Team-Based Learning? A quick guide for busy faculty members*. Retrieved from <https://ciel.viu.ca/teaching-learning-pedagogy/engaging-your-students/learning-through-groups-teams/what-team-based-learning-quick-guide-busy-faculty-members>

УДК 811.11-26

Колотай К. О.,

викладач англійської мови

(за професійним спрямуванням)

кафедри загального і

слов'янського мовознавства та іноземних мов

Полтавського НПУ імені В. Г. Короленка

м. Полтава

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Стаття присвячена методиці викладання англійської мови за професійним спрямуванням студентам вищих навчальних закладів.

Ключові слова: методика викладання, мотивація до навчання, розвиток, підходи.

The article deals with the English teaching Methodology with the professional approach in the high educational establishments.

Keywords: Methodology of teaching, motivation for studying, development, approaches.

В сучасному суспільстві однією із ключових компетентностей модерної людини є володіння іноземною мовою. Згідно з Навчальною Програмою Міністерства освіти і науки України, володіння іноземною мовою – це не знання сукупності правил і граматичних конструкцій, а вміння використовувати мову в повсякденному житті [5]. Таке зміщення акценту збігається із сучасною тенденцією – компетентнісним підходом до навчального процесу, за яким спілкування іноземною мовою є однією з десяти ключових компетентностей людини XXI століття. Новітні освітні процеси, спрямовані на реформування вищої освіти, стали кроком для впровадження англійської мови за професійного спрямуванням.

Актуальність вивчення професійно-орієнтованої англійської мови пояснюється в першу чергу можливостями, що відкриваються перед випускниками вищих навчальних закладів, а саме: ознайомитися з професійною літературою в оригіналі, спілкуватися з науковцями усього світу за тематикою своєї спеціальності, підвищити конкурентоспроможність як на міжнародному так і світовому ринках.

Професійне володіння мовою визначається як, сукупність усіх мовних засобів, що використовується в конкретній професійній сфері для спілкування між спеціалістами даної галузі [2. с. 42].

Дослідженням проблем викладання англійської мови професійного спілкування займаються такі науковці як О.П. Юцкевич, Т. П. Благодатна, Г. І. Бородіна та інші. Ми згодні з твердженням О. Волошиної та Л. Кравчук, які класифікують варіанти розповсюдження англійської мови у вигляді трьох кіл:

- 1) внутрішнього кола (Inner Circle), представленого носіями мови;
- 2) зовнішнього кола (Outer Circle), представленого тими, для кого англійська мова є другою / офіційною мовою;
- 3) колом, що розширюється (Expanding Circle), представленого тими, хто вивчає англійську, як іноземну [1. С. 23].

Отже, в нашому дослідженні ми розглянемо аспекти викладання мови необхідні для Expanding Circle, адже в Україні, адже цей контент займає приблизно 85 % серед студентів ВНЗ.

За даними Ради Британії, з 32 – х країн Європи Україна займає 28 місце. Щоб покращити цей результат , слід ретельно розвивати методику викладання англійської мови студентам ВНЗ за професійним спрямуванням, адже саме випускники вищих навчальних закладів є яскравими представниками та активними користувачами іноземної мови.

В даній статті ми б хотіли розглянути підходи до викладання англійської мови.

Ми підтримуємо твердження О. Шаленко, який виокремлює правило «Seven Cs» [4], в якому підкреслюється сім навичок, якими має володіти студент. Це такі вміння як:

- Critical thinking – критичне мислення;
- Creativity – креативність;
- Collaboration – колаборація;
- Cross-cultural understanding – (між)культурне усвідомлення;
- Communication – комунікація;
- Computing - комп'ютерна грамотність;
- Carrier and learning self-reliance – кар'єрна та навчальна впевненість.

Ми вважаємо, що для розвитку цих навичок необхідно застосувати такі підходи до викладання мови :

- компетентісний підхід, спрямований на розвиток практичних умінь, формування навичок і набуття досвіду користування повним набором теоретичних знань на практиці;

- комунікативний підхід. Згідно такого підходу англійська мова є засобом та знаряддям для вирішення практичних завдань у співпраці з іноземними партнерами.

- діяльнісно-орієнтований підхід, що передбачає засвоєння матеріалу, максимально наближеного до реальних життєвих ситуацій та потреб користувачів мовою, завдання для розвитку критичного мислення, прагматичності [3 с.69].

Важливу роль у ефективності викладання англійської мови за професійним спрямуванням є вмотивованість студентів. Необхідним для вивчення мови є усвідомленість і розуміння, яку ціль вони переслідують під час процесу навчання. На нашу думку, розвитку мотивації можна досягти, використовуючи літературу, відеоперегляди та аудіо прослуховування, тематично спрямовані на кваліфікацію студентів. Учасники навчального процесу повинні розуміти, як на прикладі діалогів, комунікативних ситуацій тощо, вони зможуть використати свої знання. Це дасть їм змогу зрозуміти, що англійська мова- це не просто елемент навчального плану, а й необхідні вміння, якими вони будуть уміло користуватися в своїй майбутній професії.

Ми запевняємо, що саме беручи до уваги ці підходи ми досягнення позитивного результату в процесі викладання англійської мови та зможемо підготувати кваліфікованих фахівців, які будуть

працювати на користь і розвиток України, усвідомлюючи, що саме від них залежить сьогодення та майбутнє нашої країни.

Література:

1. Волошина О. Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному просторі. *Актуальність вивчення іноземної мови в умовах глобалізації освітнього простору*. Вінниця: 2018, С.22.
2. Кушніров М. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісного розвитку і гуманізму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014, № 8 . С. 42.
3. Пилипенко Л. Нові способи викладання англійської мови в епоху інформаційних технологій. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. Ізмаїл: 2017. С. 67.
4. URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/> (дата звернення 15.11.2020)
5. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi> (дата звернення 15.11.2020)

УДК 372.8

Марченко Т. А.,

студентка 5 курсу

факультету філології та історії

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Скоробагата О. М.,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри

іноземних мов та методики викладання

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Сучасне суспільство живе в інформаційну епоху, яка виводить на перше місце навички комунікації та налагодження взаємозв'язків. Відповідно до нових викликів важливою постає актуалізація педагогічних прийомів створення комунікативних ситуацій, у тому числі й на уроках англійської мови в старшій школі.

Вважаємо, що ділова гра здатна задовольнити ці потреби, оскільки з її допомогою можна створювати ситуації близькі до реальних, під час програвання яких учні максимально залучаються до процесу навчання, стають його співучасниками, набувають соціального досвіду групової взаємодії. Останнім часом різні аспекти функціонування ділової гри вивчали такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як: Г. Абрамова, А. Бельчиков, М. Бірштейн, В. Гладуш, А. Крупський, Г. Лисенко, В. Михалевич, В. Ортинський, В. Степанович та ін.

Гра – це вид діяльності, який своїм процесом викликає інтерес його учасників. Під діловою грою слід розуміти прийом навчання, що знаходить своє вираження у груповій діяльності, яка складається з набору різних сценаріїв розгортання подій та організована з метою моделювання різних видів ситуацій за допомогою гри для забезпечення дидактичних цілей навчання, серед яких: закріплення та використання набутих знань, поліпшення розуміння специфіки професій, покращення навичок у сфері управління реальними ситуаціями, а також – для оцінки рівня знань учнів[3].

Методика організації та успішне проведення ділової гри вимагають докладного структурування всіх її елементів. Структура ділової гри складається з чотирьох частин [2]:

1) організаційно-методична – становить роботу вчителя-організатора гри і включає такі компоненти, як: а) цілі; б) сценарій гри; в) лексико-граматичний матеріал; г) правила гри; д) робочі матеріали для учасників гри.

Цільова спрямованість навчальної ділової гри пов'язана з системою мотивацій. Оскільки ділова гра за своєю природою двох планова, то структура і технологія гри повинні забезпечувати реалізацію двоякого роду мотивів – реальних і умовних.

На етапі організації повинні бути заздалегідь продумані і підготовлені робочі матеріали для учасників гри. Це різні бланки, зведені таблиці для експертів, завдання в письмовій формі для кожної групи учасників.

2-а частина – підготовча – охоплює:

- а) виконання відповідного комплексу вправ;
- б) перед-ігровий брифінг.

Комплекс вправ передбачає підготовку учнів до участі в дискусії (Розвиток навичок оперування конкретним, який тематично належать до цієї гри мовним матеріалом (структури, мовні зразки, слова)) і розвиток у них відповідних дискусивних умінь, які їм

знадобляться в процесі гри. Мета вправ, що випереджають гру, - психологічна, інформаційна та мовна підготовка учасників гри до правильного виконання своєї ролі, входження в неї, обдуманій, обґрунтованій рольовій та мовній поведінці в грі і взаємодії з іншими учасниками гри.

3-а частина – ділова гра, яка розгортається в групову скоординовану дію. Ділова гра починається вступним словом вчителя, в якому викладається мета усієї гри і кожного її етапу відповідно до сценарію. Керівник просторово організовує гру, відводячи місце для кожної групи. Необхідно стежити за тим, щоб гравці, які працюють в групах, не заважали один одному. Учитель стимулює і направляє дискусію, уточнює умови, пропонує нові обставини, стимулює реакцію співрозмовників, підтримує різні точки зору, заперечує, нагадує, просить щось уточнити, підводить підсумки дискусії і тощо. Після дискусії група експертів обговорюють і оцінюють роботу груп і виявляють групу-переможницю.

4-а частина – пост-ігровий брифінг, передбачає розбір і аналіз гри. Після повідомлення результатів всі члени груп діляться своїми враженнями про гру. Учитель окремо аналізує іншомовну мовну поведінку кожного учасника, дає якісні та кількісні характеристики іноземної мови.

Ділова гра передбачає спільну діяльність, тому в ній знімається суперечність між колективним характером майбутньої професійної діяльності та індивідуальним характером засвоєння знань, що значно підвищує ефективність засвоєння англомовного матеріалу учнями старшого шкільного віку.

Література:

1. Gredler, E. M. Educational Games and Simulations: A Technology In Search Of A (Research) Paradigm. New York: Macmillan, - 1996 – P. 521.
2. Овчарук, Т. Ю. Ділова гра як метод навчання соціально-побутового орієнтування розумово відсталих школярів (з досвіду роботи), 2011 - С. 22.
3. Пометун, О. І., Пироженко, Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2003 – С.43.

УДК 373.091.12.

Назаренко А.В.,

магістранта
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Скоробагата О. М.я,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
іноземних мов та методики викладання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ

Проблема відбору іншомовних художніх текстів для учнів середнього ступеню навчання досить добре освітлена в методичній літературі. Як правило, дослідники виділяють загальні і окремі критерії відбору. До перших відносяться такі критерії як художньо-естетична значимість твору, його пізнавальна цінність, доступність змістовної і мовної форми для учнів на певному етапі вивчення мови, проблемність, співвіднесеність з тематикою програмних вимог тощо [2, с. 115]. Окремі критерії пов'язані з інформацією лінгвістичного і лінгвокультурознавчого змісту, що міститься в тексті.

Досліджуючи в своїй роботі процес навчання учнів читанню, ми проаналізували методичну літературу і виділили ряд критеріїв, необхідних для відбору текстів на середньому ступені навчання, які дозволяють вирішити завдання нашого дослідження.

Аналіз літератури з проблеми свідчить, що при визначенні критеріїв відбору текстів вчені беруть до уваги такі фактори, як:

- 1) вік учнів;
- 2) мета навчання;
- 3) місце навчання, тобто знайомство з інформацією культурознавчого характеру безпосередньо в англomовній країні або за її межами [3].

Крім названих вище вихідних критеріїв, пропонується використовувати спеціальні критерії. До них відносяться:

1) критерій зразковості фактів, які відбираються, тобто найбільшою ефективності звернення до певної країнознавчої інформації для вирішення пізнавальних і виховних завдань. Наприклад, в творі Джона Сміта «A Description of New England» учні зустрічають безліч географічних назв (назви міст; річок, озер; гір тощо), за рахунок чого збагачують свій пізнавальний потенціал: «In the month of April, 1614, with two ships from London, the trading vessels of a few merchants, I chanced to arrive in New England, a part of America, at the isle of Monhegan, in 43 of northerly latitude; our plot was there to take whales and make trials of a mine of gold and copper» [54, с. 25].

2) критерій конкурентоспроможності, який; покликаний визначати комунікативну цінність країнознавчої інформації і мовних одиниць, які корелюють з нею для задоволення комунікативних потреб учнів в різних сферах спілкування. Прикладом може послужити розповідь Вашингтона Ірвінга «Ріп Ван Вінкль», в якій в повній мірі відображена концептуальна інформація географічного, історичного, політичного, етнокультурного, етнолінгвістичного і етнопсихологічного характеру;

3) критерій співвіднесеності країнознавчого і лінгвокраїнознавчого матеріалу з програмою;

4) критерій наявності реалій в свідомості більшості носіїв мови [1], наприклад, таких як: Peter Styvesant, George Washington, The Revolutionary War, Bill of Rights.

Критерії відбору матеріалів, що містять культурознавчий потенціал, стали предметом розгляду також і в зарубіжній методиці. Матеріали для читання повинні відповідати таким вимогам, як: 1) фактична точність і сучасність інформації; 2) відсутність стереотипів в оцінці іншомовної культури; 3) презентація реалістичної картини життя сучасного суспільства; 4) свобода від ідеологічних тенденцій; 5) подання феномена іншомовної культури в функціональному контексті, а не ізольовано; 5) необхідність презентації в навчальному процесі матеріалів, пов'язаних з історією країни, мета яких сприяти більш глибокому розумінню сучасного життя, суспільства [6, с. 68].

Проаналізувавши різні точки зору на критерії відбору текстового матеріалу ми дійшли висновку, що для реалізації мети нашого дослідження ми під час відбору текстів для читання будемо керуватися такими критеріями: критерієм художньо-естетичної значущості тексту, критерієм актуальності, критерієм

континуальності, критерієм наповненості культурознавчими фактами, критерій облігаторності.

Опишемо суть цих критеріїв.

Критерій художньо-естетичної значущості тексту.

Ніякі навчальні завдання, пов'язані з практичним оволодінням мовою не можуть служити виправданням використання художніх текстів без урахування рівня їхньої художньої та естетичної цінності. Здатність тексту викликати естетичну насолоду у читача складається з певних якостей естетично значущих змістовних і образних компонентів твору: назви, сюжету, образів ліричних героїв, композиції твору, авторської модальності тощо.

Критерій актуальності

Цей критерій відображає здатність текстових матеріалів забезпечити підтримку універсальної мотивації і подальший розвиток мовної діяльності учнів [1]. Він також передбачає відбір текстів, що містять актуальну для учнів середнього шкільного віку проблематику і які сприяють підтримці інтересу до читання і розуміння значущості текстів для оволодіння англійською мовою відповідно до вікових особливостей і життєвого досвіду школяра.

Загальновідомим є той факт, що художні твори, які є актуальними для учнів, допомагають в доланні різного роду труднощів. Більш того, учні краще впорюються з більш важкими, але цікавими в пізнавальному плані текстами, ніж з легкими, але менш цікавими.

З точки зору ефективності впливу на особистість читача, деякі методисти визначають цей критерій як «значущість» або «пізнавально-країнознавча значущість» [4].

Отже, текст повинен відповідати певним потребам і інтересам особистості учнів, що сприяє розумінню практичної користі матеріалу, поглибленню їхніх уявлень про об'єкт пізнання, прояву інтересу до нових культурознавчих фактів. За твердженням Л. П. Рудакова «якщо людина з самого початку не розуміє, навіщо цей текст потрібен, вона залишається байдужою і глухою до того, про що йому говорять» [5].

Література:

1. Гурицкая И.А. Отбор страноведческого и лингвострановедческого материала в, целях включения его в учебные тексты (с учетом места обучения). Москва, 1987. С. 118 - 125.
2. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Флегонтова Н.М. – К.: КНУТД, 2013. – 55 с.

3. Николаева С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентісного підходу. *Іноземні мови*. № 2. 2010. С. 11-17.
4. Роман С. В. Професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів іноземної мови як предмет формування в курсі практики усного та писемного мовлення. *Іноземні мови*. 2012. № 2. С. 39 – 45.
5. Рудакова Л. П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англомовної художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. 172с.
6. Byram M., Morgan C. *Teaching-and-learning language-and-culture*. Philadelphia: Multilingual Matters LTD, 1994. 219 p.

УДК 378.147.34

Трохименко О. В.,
магістрантка 62-2А групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Кадикова Н.В.,
учитель англійської та німецької мов
Глухівської ЗОШ І-ІІІ ступенів №6

РОЛЬ ТА МІСЦЕ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗВО

Відповідно до нормативних документів, розроблених і запроваджених Комісією з питань освітньої політики при Раді Європи [1] у сучасних умовах основними напрямками мовної політики є посилення мобільності громадян, підвищення міжнародної співпраці в професійній сфері, виховання поваги до національної та особистісної самобутності та до культурного різноманіття, розширення доступу до інформації, розвиток особистісних контактів, досягнення більш глибокого взаєморозуміння та гуманних стосунків між людьми.

Із врахуванням цих позицій формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів є пріоритетною ціллю іншомовної освіти у сучасному педагогічному ЗВО. Аналіз результатів Єдиного вступного випробування з іноземної мови демонструє, що сучасний стан володіння іноземною мовою випускників за ОС Бакалавр є досить низьким, отже, підвищення рівня

володіння іноземною мовою майбутніми фахівцями вимагає від викладачів ЗВО, зокрема, педагогічних, ретельного перегляду змісту та технологій навчання під час викладання відповідної дисципліни. Випровадження активних та інтерактивних технологій навчання є наразі провідними завданням у вищій школі, що дозволить студентам набувати важливих професійних компетентностей у безпосередній взаємодії на занятті та в короткий термін.

Дослідники освітнього процесу говорять про навчання у співпраці як ефективний засіб засвоєння іноземної мови, оскільки таке навчання дозволяє долати багато недоліків традиційного навчання, особливо тих, які пов'язані з наявністю в групі студентів із різним (іноді навіть різко полярним) рівнем навченості [3]. Остаточню визначити форму інтенсифікації процесу навчання іноземної мови нам допомогли роботи психологів, які вивчають питання надання позитивного впливу на особистість, які тривалий час для цих цілей з успіхом застосовують *тренінгові* заняття.

У зв'язку з цим, ми пропонуємо застосовувати тренінг як форму реалізації навчання у співпраці як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Безумовно, психологічний тренінг і тренінг, який ми будемо використовувати для навчання іноземної мови, не можна вважати рівнозначними поняттями. Тому перш ніж дати робоче визначення тренінгу, необхідно описати його сутність і обґрунтувати можливість його застосування, по-перше, як форми навчання іноземної мови у педагогічному ЗВО.

Тренінги, спрямовані на гармонізацію психічної, комунікативної, соціальної активності особистості, є тими формами роботи, які цілком успішно застосовується в практичній психології. Крім того, тренінг сприяє реалізації таких функцій спілкування як перцептивна, комунікативна, інтерактивна, що становить особливу цінність для нашого дослідження, тому що однією з практичних цілей навчання іноземної мови у педагогічному ЗВО є формування риторичної компетентності майбутніх педагогів, де наявність перцептивних, комунікативних та інтерактивних умінь спілкування є показниками сформованості умінь іншомовного мовлення.

Звідси випливає, що навчання, яке організовується за допомогою подібних методів, надає особистісного сенсу процесу набуття знань, впливаючи через інтерес на внутрішні мотиви, шляхом створення таких умов, при яких його позитивний ефект є результатом цілеспрямованої особистісно-орієнтованої активної взаємодії між

повноцінними суб'єктами спілкування. Цей висновок набуває особливого значення для навчання іноземної мови, оскільки традиційно процес засвоєння знань, формування умінь і навичок, що протікає по ланцюжку ознайомлення – тренування – практика, здійснюється без опори на особистість студента, на його інтереси. Ми розуміємо, що не можна догодити кожному студентові, особливо на занятті. Однак ми також глибоко переконані, що інтереси, смаки і інші суб'єктивно-особистісні аспекти не тільки потрібно, але і можна розвивати, застосовуючи на кожному з етапів роботи над мовним матеріалом нетрадиційні способи організації засвоєння, особливо з метою розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності. У зв'язку з цим, на наш погляд, кінцева мета може бути досягнута лише в тому випадку, якщо навчання надати емоційного характеру, оскільки як ми вже вказували, емоції супроводжують весь процес діяльності людини, в тому числі і когнітивні процеси, де кожен з етапів підкріплюється тими чи іншими емоціями, починаючи від усвідомлення потреби і закінчуючи її задоволенням.

Окреслене вище положення знаходить підтвердження в працях вітчизняних педагогів та психологів [2], оскільки мета навчання не може бути досягнута без емоційної напруги його учасників. прояв емоцій пов'язано з реакцією напруги, яка виникає тоді, коли завдання особистісно значуще, що вимагає мобілізації інтелектуальних, фізичних та інших ресурсів.

Вважаємо за доцільне навести приклади завдань з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», які сприяють концентрації, увазі майбутніх учителів та спрямовують їхні зусилля на пошук рішення задачі.

Вправа «Одна голова - добре, а дві - краще»

Групі студентів пропонується та чи інша ситуація, з якої вони повинні знайти вихід. На обговорення відводиться 5 хвилин.

1. Situation 1. On your way to school, you found a purse full of money. You looked about but there was no one in the neighborhood.

2. Situation 2. You are a teacher. Your pupils have not done their homework. You want to teach them a lesson so that there was not another epidemic of unprepared pupils.

3. Situation 3. You are pupils who have not done your home task. Explain to your teacher the reasons so that she could believe you and didn't send a message to your parents.

4. Situation 4. A week ago, you asked your friend to give you his copybook with the lecture you had missed. You are to return it today but all of a sudden you find out that you have lost it.

Власний досвід викладацької діяльності свідчить про те, що використання тренінгових технологій на занятті з іноземної мови в педагогічному ЗВО сприяє створенню невимушеного характеру навчання, поєднуючи його із свого роду грою, що дозволяє залишатися студентам зосередженими протягом всього заняття. Це сприяє підвищенню мотивації вивчення іноземної мови, оскільки студенти охоче йдуть на контакт, виконують всі справи.

Отже, з метою інтенсифікації навчального процесу з викладання іноземної мови та економії аудиторного часу тренінгові технології є ефективним та перевіреним інструментом роботи викладача в контексті реалізації компетентнісної парадигми освіти

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. Київ, 2003, 273 с.
2. Лук'янчук Н. Класифікація видів тренінгів. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2013. Вип. 1. С. 272–279. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo_2013_1_36 (дата звернення: 21.10.2020)
3. Янкович О., Беднарєк Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Тернопіль, 2015. 88212 с.

УДК 811.111'276.6:004.738.5

Шандра Н. А.,

кандидат педагогічних наук, доцент
Львівського національного
університету імені Івана Франка
м. Львів

КОМУНІКАТИВНА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Комунікація – це процес спілкування, взаємодії та передачі інформації іншим людям. Рідною мовою ми рідко обмінюємося інформацією безцільно, як правило, передача або прийняття мовного повідомлення робиться з певною метою. Комунікативна методика передбачає, що досліджувана мова буде використовуватися для вирішення конкретних, практичних завдань, необхідних нам у

повсякденному житті. Головний принцип комунікативного підходу – студент починає говорити англійською з першого заняття. На заняттях не використовується рідна мова студента. Це дозволяє швидко звикнути до звучання мови, запобігає появі або позбавляє мовного бар'єру.

Комунікативний підхід до викладання англійської мови було запропоновано у 1970х роках британськими та американськими науковцями з метою підвищення ефективності розвитку комунікативних навичок у не носіїв мови [3, с. 162]. Першочерговою метою комунікативної методики викладання іноземної мови є розвиток комунікативної компетентності у студентів за допомогою організації навчального процесу засобами іноземної мови. Завдяки цьому студенти у подальшому матимуть змогу легко та доречно переключатися з рідної на іноземну мову під час усного та писемного спілкування [6, с. 42].

Комунікативний підхід розвиває комунікативні навички студентів двома можливими способами:

- слабким – навчання аспектів комунікативної компетентності;
- сильним – створення умов для студентів вивчати іноземну мову шляхом спілкування [4, с. 340]. З допомогою цього способу студенти досліджують структурну систему мови під час освоєння навичок комунікації і, таким чином, вони наділені можливостями отримання власного досвіду використання мови під час спілкування, а також активують інертні знання системи мови [5, с. 155].

Науковці [1, с. 259; 2, с. 12-21; 6, с. 44-45] виділяють наступні принципи комунікативної методики навчання іноземної мови:

- ◆ зосередження на комунікації;
- ◆ заохочення навчання шляхом практикування;
- ◆ відображення дійсного комунікативного процесу;
- ◆ різноманітний навчальний матеріал;
- ◆ навчальний матеріал повинен бути значущим, зрозумілим і ретельно розробленим;
- ◆ сприяння кооперативному та спільному навчанню;
- ◆ фокусування на формі;
- ◆ надання позитивного чи негативного зворотного зв'язку щодо зроблених помилок;
- ◆ визнання та повага до ефективних факторів навчання.

Підсумовуючи, варто зазначити, що застосування комунікативної методики навчання іноземної мови на теренах України

набирає все більшої популярності. Це невинне поширення даної методики є виправданим завдяки основним її перевагам, а саме:

- швидші та ефективніші результати;
- більше залучення студентів у навчальний процес;
- контекстуалізація навчальної інформації;
- нерозривний зв'язок реальних життєвих ситуацій та використання мови.

Література:

1. Agbatogun, A. O. Developing Learners' Second Language Communicative Competence through Active Learning: Clickers or Communicative Approach? *Educational Technology & Society*, 17 (2). 2014, pp. 257-269.
2. Brandl, K. *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 2007, 464 p.
3. Dörnyei, Z. *Communicative Language Teaching in the Twenty-First Century: The 'Principled Communicative Approach'*. In J. Arnold & T. Murphey (Eds.), *Meaningful Action: Earl Stevick's Influence on Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2013, pp. 161-171.
4. Ellis, R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
5. Richards, J. C. & Rodgers, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2001.
6. Tsinghong, M. *On Communicative Language Teaching—Theoretical Foundations and Principles*. *Asian Social Science*. 5 (4). 2009, pp. 40-45.

УДК: 371.315

Шоколенко К. Ю.,

студентка 62-А групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Скоробагата О. М.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедр
и іноземних мов та методики викладання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЛЬ ТА МІСЦЕ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Одним із найважливіших завдань, яке постає перед учнями у вивченні англійської мови є формування лексичної компетентності, як важливої складової англомовної комунікативної компетентності школярів, метою якої є формування здатності успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого і опосередкованого контактів. [2, с.15] Методику формування англомовної лексичної компетентності досліджувало багато вчених, а саме: Т. Л. Беленька, Т. П. Василенко, О. О. Коломінова, С. Ю. Ніколаєва, Н. П. Томасевич, Т. О. Яхнюх та інші.

Спираючись на результати наукових пошуків дослідників-методистів, під лексичною компетентністю ми розумітимемо наявність певного запасу слів у межах інтелектуального розвитку, здатність до адекватного використання лексем, прислів'їв, приказок, а також доречне вживання образних виразів, фразеологічних зворотів для досягнення відповідного комунікативно-функціонального результату. [6, с. 92]. Слід зазначити, що формування лексичних навичок відбувається у декілька етапів:

- 1) Етап ознайомлення (презентація лексичних одиниць);
- 2) Етап тренування (закріплення лексичних одиниць);
- 3) Етап активної практики у спілкуванні (розвиток навичок та вмінь використовувати лексику в різних видах мовленнєвої діяльності).

Кожен з цих етапів співвідноситься зі стадіями формування лексичних навичок, які традиційно дослідники поділяють на три групи [7, с. 46-50]:

<i>Метакогнітивні</i>	<i>Когнітивні</i>	<i>Соціальні</i>
Планування та регулювання своєї роботи, а також її оцінювання	Активне використання вивченого матеріалу та сформованих навичок.	Взаємодія з іншими людьми під час комунікативного процесу
Ведення власного словника	Пошук ключових слів у тексті	Спілкування з носіями мови

Ми розуміємо, що правильне вживання лексики та насичений словниковий запас – це ключ до вільного іншомовного спілкування.

Якщо брати до уваги учнів 8 класу, то для них є характерним процес пізнавального розвитку, а також готовність і здатність до багатьох різних видів навчання як в практичному плані (трудові уміння і навички), так і у теоретичному (вміння мислити, розмірковувати, користуватись поняттями). Саме психологічні особливості дітей цього віку, створюють сприятливі умови для формування англомовної лексичної компетентності учнів [5, с. 50].

Варто зазначити, що для формування англомовної ЛК велике значення має застосування автентичних текстів, метою яких є залучення учнів до культури країни, мова якої вивчається [4, с. 89]. Аби підвищити інтерес школярів до активного навчального матеріалу, вчитель може використовувати публіцистичні тексти, узяті зі шпальт англомовних газет чи журналів, але попередньо відредагувавши їх у відповідності до рівня мовної підготовки учнів.

Ми виділили англомовні газети з автентичними текстами для використання в старших класах, а саме: «The Daily Telegraph», «News of the World», «The Guardian», «Mirror», «The Independent», «Positive News», «Sun», «The Times», та інші. Серед українських періодичних видань англійською мовою ми можемо запропонувати такі найбільш популярні газети, як: «The Day» і «Digest».

Для формування лексичної компетентності учнів шляхом письмового перекладу публіцистичних текстів пропонуються різноманітні невеликі статті по темі. Обрані статті мають не лише адаптуватися до рівня знань учнів, а також насичуватися лексикою, яка запланована програмою [3].

Робота з текстом публіцистичного стилю передбачає такі етапи:

1. Передтекстова робота (передбачити зміст статті за заголовком, ілюстрацією, задаючи учням питання такого типу: Who is the person in the picture? What will happen next? Where do you think it is happening? Why is the person angry / sad / happy? Who is the person mentioned in the heading? What part of paper do you think the headline appears in? sport? news?);

2. Прочитання та обговорення тексту (виявити нові лексичні одиниці до теми, синонімічні вирази, конвертовані слова тощо);

3. Післятекстова робота (запропонувати завдання на заповнення пропусків, використовуючи попередньо опрацьовані лексичні одиниці з тексту, дати відповіді на різні типи запитань, продовжити речення тощо) [1].

Таким чином, у перспективі подальших наукових розвідок ми вбачаємо підбір різних статей з періодичних англомовних видань та проведення експериментального дослідження, в ході якого ми перевіримо чи сприяє використання текстів публіцистичного стилю успішному формуванню англомовної лексичної компетентності учнів середньої школи.

Література:

1. Борецька Г.Е. Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання. Іноземні мови. 2012. № 1. С. 3-8.
2. Василенко Т. П. Проблематичність визначення структури англомовної лексичної компетенції у писемному перекладі. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Вип. 25. Острог, 2012. С. 15.
3. Как учить английский по газетам и журналам? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nikitindima.name/2009/06/23/kak-uchit-anglijskij-po-gazetam-i-zhurnalam/> Дата звернення: 12.10.2020
4. Кирсанова О. Ф. Использование аутентичных материалов на уроках английского языка как средства формирования иноязычной культурологической компетенции. *Вестник Московского университета. 2001. №2*. С. 89 – 92.
5. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: Навч. посіб. Київ, 2010. 128 с.
6. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: навч.-метод. посіб. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, 2011. 344
7. O'Malley J. M., Chamot A. U. Learning strategy applications with students of English as a second language. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 195 p.

УДК 371.3:811.111

Шумейко А.М.,

студентка 62-А групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Мілютіна О.К.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ЧИТАННЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Читання – це дуже складний вид навчальної діяльності, який відіграє вирішальну роль у процесі вивчення іноземної мови. Він складається з двох взаєпов'язаних процесів: розпізнавання слів і розуміння прочитаного. Як зазначають методисти, психофізіологічну основу читання складають операції сприймання тексту та його розуміння [1, с. 97].

У методиці навчання іноземних мов розрізняють різні техніки іншомовного читання й відповідні види діяльності для розвитку читацьких навичок: переглядове / пошукове / швидкісне читання (скіммінг), ознайомлювальне читання (сканування), інтенсивне (усвідомлене) читання, екстенсивне (поглиблене / аналітичне) читання.

Скіммінгом називають читання, спрямоване на пошук інформації читачем із метою розуміння основної ідеї тексту. Часто для цього достатньо прочитати перший та останній абзаци або переглянути заголовки. Скіммінг допомагає дізнатись, про що йдеться в тексті на базовому рівні. Тренування в читанні з допомогою цієї технології сприяє підвищенню техніки читання, зокрема 700 слів за хвилину [2].

Пет Вайман, експерт із питань навчання, у своєму онлайн курсі Total Recall Learning™ зауважує, що скіммінгове читання – це бездоганний спосіб набуття загальних уявлень про текст і його запам'ятовування, який допоможе значно покращити пам'ять [2].

Матеріалом для скіммінгу є газетні та журнальні статті, уривки з художніх творів, телепрограми, меню, кіноафіші та театральні афіші тощо. Ступінь розуміння тексту з використанням такого виду читання – 40-50 % [1, с. 102].

Ознайомлювальне читання або сканування (scanning) – це вид читання, спрямований на розуміння основного змісту тексту з метою вилучення конкретної інформації. Особливість такого виду читання полягає у швидкому (переглядовому) прочитанні всього тексту з акцентом на конкретних словах або фразях, які допоможуть швидко здобути інформацію та дадуть відповіді на запитання. Достатній ступінь розуміння прочитаного матеріалу під час сканування тексту складає 70%, а швидкість читання становить 200 слів за хвилину [1].

І. Холод підкреслює, що матеріалом для такого виду читання слугують автентичні тексти, які несуть інформацію про побут,

традиції, культуру, історію країни, мова якої вивчається. Мова тексту має бути нормативною, без діалектних особливостей; а зміст – відповідати рівню мовної підготовки учнів, їхнім віковим особливостям, життєвому досвіду й інтересам [1].

Цікавим є факт, установлений дослідниками, що читання з екрану комп'ютера перешкоджає ефективному скануванню тексту, а отже, читання паперового варіанту більш сприятливе для його швидкого розуміння [2].

Інтенсивне (усвідомлене) читання охоплює набагато більше часу, ніж скіммінг чи сканування. Темп читання під час такого виду прочитання тексту невисокий – 50-60 слів за хвилину, що дозволяє максимально точно зрозуміти прочитане. Учні повинні мати значний словниковий запас і досить глибокі знання граматичного матеріалу.

Ця техніка читання дуже корисна під час формування іншомовної лексичної навички. На фоні знайомих слів вона допомагає зрозуміти невідому лексику, тобто здогадатись про значення слів із контексту. Знання, здобуті в результаті інтенсивного читання, зберігаються у довготривалій пам'яті.

Матеріалом для інтенсивного читання можуть бути пізнавальні автентичні й адаптовані тексти різних жанрів (науково-популярні, публіцистичні, художні, офіційні), що містять важливу для учнів інформацію та мовні й смислові труднощі. На думку І. Холод, у цьому випадку важливо навчити учнів користуватися різними довідниками, лінгвокраїнознавчими коментарями, поясненнями, висновками [1].

Екстенсивне (поглиблене) читання – читання для задоволення. Такий вид читання вимагає достатнього рівня сформованості лексичної навички для швидкого розуміння змісту прочитаного. Якщо лексичний запас учня бідний, він постійно звертається до словника з метою пошуку тлумачень нових слів, читацька концентрація знижується, а відтак і розуміння тексту [2].

Отже, у процесі навчання іноземної мови учнів основної школи важливо сформувати їхні читацькі вміння на комунікативно достатньому рівні, щоб вони могли зрозуміти прочитаний текст і вилучити необхідну інформацію з нього.

Література:

1. Методика викладання англійської мови : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / уклад. Холод Ірина Василівна. – Умань : Візаві, 2018. – 165 с.
2. McDonald K. Different Reading Techniques And When To Use Them <https://www.howtolearn.com/2012/08/different-reading-techniques-and-when-to-use-them/>

СЕКЦІЯ 7. БІОЛОГІЯ, ЕКОЛОГІЯ, ЕКОЛОГО-КРАЄЗНАВЧА ОСВІТА, ОХОРОНА ПРИРОДИ

УДК 615.825:616.233(02)

Боровик Т.С.,

студентка 61М-Б групи

Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Рудишин С.Д.

доктор педагогічних наук,

кандидат біологічних наук, професор

Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ГОСТРОГО БРОНХІТУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема бронхіту у дітей та значення цієї патології в дитячій пульмонології – предмет багатолітніх дискусій.

Проблема гострих респіраторних захворювань – одна з найактуальніших проблем охорони здоров'я дітей. Основною причиною захворювань гострою респіраторною вірусною інфекцією (ГРВІ), включаючи пневмонію та бронхіт та інші захворювання органів дихання, є порушення механізмів специфічного та неспецифічного захисту [3]. Для дітей гостра пневмонія та гострий бронхіт є небезпечними захворюваннями.

Тому метою нашого дослідження було вивчити та дослідити особливості перебігу гострого бронхіту у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на прикладі міста Глухів Сумської області.

Дослідження проводили при Глухівському міжрайонному відділі мікробіологічної лабораторії. Дослідження стану дітей за допомогою клінічних методів проводилося спільно з лікарями – педіатрами.

Під нашим спостереженням протягом 2017 - 2019 років знаходилось 123 дитини віком від 2 до 10 років, обох статей, що повторно хворіли на ГРЗ.

Для вирішення поставлених задач нашого дослідження у дітей, що знаходилися під спостереженням лікаря-педіатра, проведено вивчення біологічного та соціального анамнезу, клінічне обстеження з

оцінюванням фізичного і біологічного розвитку, клітинної і гуморальної ланки імунітету, досліджували капілярну, периферійну кров, яку брали для клінічного аналізу. Обстеження проводилося в міжепідемічний період, не раніше, ніж через місяць після перенесеного гострого захворювання і при повному клінічному благополуччі.

Загальний клінічний аналіз крові включав: визначення концентрації гемоглобіну, швидкості осідання еритроцитів, підрахунок кількості клітин в 1 мл крові, визначення кольорового показника, а також вивчення морфологічних особливостей клітин в фарбованих препаратах з підрахунком лейкограми [2].

Забір крові хворим проводився натще, о восьмій годині ранку за загальноприйнятим методом [1, 4].

Результати досліджень опрацьовані методами параметричного і непараметричного статистичного аналізу. Достовірність відмінностей між порівнюваними групами оцінювали за критеріями Стьюдента.

У ході дослідження нами було вивчено 64 випадки з гострим бронхітом протягом 2017-2019 років. Розподіл за статтю був незначний. Відповідно стану хворих виявлялися зміни основних біохімічних показників периферійної крові в загальному клінічному аналізі.

Слід зазначити, що кількість хворих на гострий бронхіт за досліджуваний період складала: у 2017 році 24 (37,5%); 16 осіб відповідно у 2018 році (25%); у 2019 році 24 (37,5%).

Усі відповідні обстеження проводились до початку будь-якого лікування. Діагноз гострий бронхіт обґрунтовувався такими критеріями: підвищення температури тіла, з'являються риніт, фарингіт (покашлювання), інколи ларингіт (хрипкий голос), трахеїт (більш за грудиною, сухий болочий кашель), кон'юнктивіт. Кашель сухий, потім стає м'якшим, вологішим. Під час перкусії у легенях визначається ясний легеневий звук з коробковим відтінком, вислуховуються сухі, а потім і середньопухирчасті хрипи на видиху, подовжений видих. Хрипи переважно розсіяні, симетричні, теля кашлю кількість їх набагато зменшується. Задишка не є вираженою.

Таким чином на основі вище зазначеного ми встановили що, гострий бронхіт найбільш характерний для вікової категорії 4-10 років, а зміни у показниках периферійної крові збільшувались помірно і відзначались лейкопенією та моноцитозом.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у порівнянні даних отриманих у 2020 році, з метою порівняння звичайної пневмонії і пневмонії внаслідок Covid-19.

Література:

1. Антипкин Ю.Г., Лапшин В.Ф. Рецидивированный бронхит у детей: дискуссионные вопросы. *Здоров'я України*. 2008. №18(1), С. 19-21.
2. Гайдаш І.А. Показники клітинної ланки імунітету у дітей хворих на пневмонію. *Український журнал екстремальної медицини ім.Г.О.Можсаєва*.2008. №9 (2), С.81-86.
3. Мизерницький Ю.Л., Косенкова Т.В., Маринич В.В., Бекезина Н.Ю., Олейникова В.М. Состояние Т- и В- клеточного звеньев иммунитета и системы фагоцитоза у детей, больных бронхиальной астмой, в зависимости от спектра сенсibilизации. *Аллергология*. 2005. №2, С. 23-27.
4. Інтенсивна терапія в педіатрії. Київ: Медицина, 2008, 519 с.

УДК: 54:544.116.576.32/36

Гоголь М.Р.,

студент 4 курсу

спеціальності «Хімічні технології та інженерія»

Інституту хімічних технологій

Східноукраїнського національного

університету ім. В. Даля

Науковий керівник:

Шабрацький В.І.,

кандидат технічних наук, доцент

кафедри хімічних та фармацевтичних технологій

МЕТИЛЮВАННЯ ДНК

У сучасній науці метилювання ДНК розглядається як процес трансформації молекули ДНК без зміни її нуклеотидної послідовності, який полягає у приєднанні метильної групи до позицій С-5 або N-4 цитозину або позиції N-6 аденіну [1].

У цілому метилювання істотно впливає на рівень транскрипції, тому воно є частиною регулювання експресії генів. Дослідження українських і зарубіжних учених переконливо доводять, що із поділом клітини унаслідкується інформація про метилювання, тому її можна розглядати як частину епігенетичного коду, епігенетичний складник геному. Так, на думку вченого Т. Коваленко, генетичні процеси в клітині контролюються метилюванням ДНК (реплікація, репарація, рекомбінація, транскрипція, інактивація Х-хромосоми). У цьому

процесі ДНК-білкова взаємодія порушується металевими групами, які також впливають на структуру хроматину, блокують транскрипційні репресори [2]. Водночас профіль метилювання ДНК (активація або супресія) змінюється залежно від факторів середовища.

Українськими вченими (Н. Чернюк, Р. Яцишин, В. Камінський) експериментально встановлено, що метилювання ДНК виконує роль захисного механізму та пригнічує значну частину геному чужорідного походження (вірусні та інші повторювані послідовності). Дослідники переконані, що метилювання ДНК відбувається шляхом приєднання до вуглецю метильної групи CH_3 з утворенням 5-метилцитозину внаслідок зворотної хімічної реакції азотистої основи цитозину. Учені наголошують на тому, що у промоторній ділянці гена проходить ковалентне приєднання метильної групи; у некодуючих регіонах геному забезпечується підтримка конформаційної структури хроматину і здійснюється репресія мобільних генетичних елементів. Відтак метилюються цитозини обох комплементарних ланцюгів ДНК. Цей процес каталізується ферментами метилтрансферазами [3].

Експериментальні дослідження зарубіжних учених засвідчують, що метилювання забезпечується двома класами ферментів ДНК-метилтрансфераз: DNMT3a, DNMT3b приєднують метильні групи до неметилюваних послідовностей ДНК, а також DNMT1 – підтримуюча метилаза, яка забезпечує відтворення статусу метилювання (передача по спадковості). Дослідники переконливо доводять, що для метилювання цитозину необхідний гуанін, в результаті утворюються два нуклеотиди, які розділені фосфатом (CpG). В організмі людини метилювано близько 1% геному, а скупчення неактивних послідовностей CpG називається острівцями CpG, які нерівномірно представлені в геномі, зокрема, більшість із них – у промоторах генів, транскрипційних ділянках, міжгенному просторі. Гіперметилювані острівці, на думку вчених, призводять до інактивації гена, що порушує взаємодію регуляторних білків з промоторами [4].

Український дослідник В. Галицький на основі проведення експериментальних досліджень доводить, що після реплікації за 1–2 хвилини спрацьовує підтримуюча ДНК-метилтрансфераза у тканинноспецифічному метилюванні (DNA methyltransferase, Dnmt): дві дочірні молекули ДНК містять батьківський ланцюг ДНК (з 5mC у складі CpG) і синтезований ланцюг, де С не метилюваний. У свою чергу Dnmt упізнає такі напівметилювані динуклеотидні контакти й

відновлює симетрію щодо метилювання цитозину. Завдяки цьому процесу патерн метилювання відтворюється в дочірніх клітинах, що є, поряд з відновленням модифікацій гістонів, одним із важливих механізмів епігенетичного спадкування [5].

Українські вчені А. Сиволоб, К. Афанасьєва у посібнику «Молекулярна організація хромосом» акцентують на тому, що метилювання ДНК *de novo* відбувається за рахунок інших ДНК-метилтрансфераз. На ранніх стадіях ембріонального розвитку, коли ДНК є тотально деметильованою, цей процес набуває особливо важливого значення. Масове метилювання ДНК у ссавців, що визначає специфічне вмикання певних груп генів у спеціалізованих клітинах, відбувається у процесі диференціації. Крім того, деметилювання є можливим і в диференційованих клітинах, де Dnmt використовуються для відновлення метильованого статусу [6].

Українські й зарубіжні дослідники доходять висновку, що метилювання ДНК впливає на експресію генів, функцію клітин, тканин та організму в цілому. Пасивне деметилювання (видалення метильних груп з ДНК внаслідок відсутності метилазної активності) відбувається після реплікації ДНК. В активному деметилюванні бере участь ферментна система, яка перетворює 5-метилцитозин на цитозин незалежно від реплікації [3; 4; 6].

Отже, метилювання ДНК є ознакою репресованих і гетерохроматинових ділянок. Залучення 5mC до репресії пов'язане з наявністю у складі певних білків особливих структурних модулів – MBD (Methyl Binding Domain), які мають специфічну спорідненість до метильованих динуклеотидів CpG. Білки, що містять MBD, є компонентами різноманітних репресуючих комплексів. Зокрема, такі білки рекрутують до метильованих ділянок хроматину гістон-деацетилази. З іншого боку, деацетилюваний стан гістонових хвостів блокує деметилюючі активності, і навпаки – ацетилювання хвостів може викликати деметилювання ДНК у активних ділянках [6].

Література:

1. David A. Low, Nathan J. Weyand, and Michael J. Mahan. Roles of DNA Adenine Methylation in Regulating Bacterial Gene Expression and Virulence. *Infection and Immunity*. 2001. № 69 (12). С. 7197–7204.
2. Коваленко Т.Ф. Метилирование генома млекопитающих. *Молекулярная медицина*. 2010. № 6. С. 21–29.
3. Чернюк Н.В., Яцишин Р.І., Камінський В.Я. Сучасні погляди на контроль генетичних і епігенетичних факторів у формуванні бронхіальної астми. *Клінічна імунологія. Алергологія. Інфектологія*. 2019, № 2 (115). С. 5–10.

4. Klose RJ, Bird AP. Genomic DNA methylation: the mark and its mediators. *Trends Biochem Sci.* 2006. № 31. С. 89–97.

5. Галицкий В.А. Гипотеза о механизме инициации малыми РНК метилирования ДНК de novo и аллельного исключения. *Цитология.* 2008. Т. 50(4). С. 277–286.

6. Сиволоб А. В., Афанасьева К. С. Молекулярна організація хромосом.

URL:https://biology.univ.kiev.ua/images/stories/Kafedry/Genetika/Biblioteka/Mol_organ_%20of_%20chrom_site/Mol_organ_%20of_%20chrom.pdf

УДК 378 .017:311:37.011

Костира О.М.,

студентка 61М-Б групи

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Рудишин С.Д.

доктор педагогічних наук,

кандидат біологічних наук, професор

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

ЕКОЛОГІЧНА ГРАМОТНІСТЬ УЧНІВ ЯК ФУНДАМЕНТ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Формування екологічної компетентності учнів Нової української школи на засадах сталого розвитку має державне значення. Деталізуємо проблему і категоріальний апарат.

Концепція сталого розвитку системи «суспільство – біосфера» визнана ООН як основний напрям розвитку людської цивілізації на ХХІ століття. Метою переходу України до сталого розвитку є забезпечення якості життя нинішнього і майбутніх поколінь шляхом збалансованого соціо-економічно-екологічного розвитку, забезпечення можливості відтворення навколишнього природного середовища, раціонального використання природних ресурсів країни, забезпечення здоров'я людини, її екологічної та соціальної захищеності. Освіта є навчальним, базовим елементом трансформації суспільства до сталого розвитку за рахунок забезпечення кожної

людини можливістю реалізувати свої уявлення про коеволюцію суспільства і природи [1; 2; 4; 5; 6; 7].

В Концепції Нової української школи однією з ключових компетентностей є *екологічна грамотність і здорове життя*, яка передбачає уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [4; 6].

Грамотність – це мінімальний рівень знань, умінь, навичок, творчих, світоглядних та поведінкових якостей людини. Отже, *пропонуємо розуміти екологічну грамотність як випереджальний організатор екологічної компетентності особистості*. Таке розуміння є методологічно і дидактично коректним з позицій сходинок особистості по ієрархічній освітній «драбині» Б.С. Гершунського до все більш високих освітніх результатів: на першому місці - грамотність; 2) освіченість; 3) професійна компетентність; 4) культура; 5) ментальність [6; 7].

Суспільству, яке орієнтується на концепцію сталого розвитку, необхідні молоді люди, які усвідомлюють відповідальність за наслідки своєї діяльності для навколишнього середовища і здоров'я людей, готові до передбачення екологічних ризиків і обережності поведінки, подолання споживацького ставлення до природи, співпраці по збереженню природної та культурної спадщини, проектуванню свого способу життя в інтересах сталого розвитку, участі в створенні «зеленої» економіки. В освіті на перший план виходить природовідповідна поведінка як система цінностей, життєвих смислів, культури сталого розвитку.

Зміст екологічної грамотності залежить від того, яку саме екологічну освіту ми маємо на увазі (класичну, природоохоронну або концептуальну). Якщо перші два напрямки складаються з реалізації екологічних компонентів різних навчальних предметів і їх результати можна віднести до предметної грамотності (результат її екологізації), то третій напрямок – екологічна освіта для сталого розвитку – реалізується, починаючи з загальнотеоретичного рівня через загальнокультурне інтегроване ядро програм соціалізації та виховання учнів (в середній школі - через формування екологічної культури, здорового і безпечного способу життя), зміст всіх уроків, позаурочну і проектну діяльність, освітнє середовище, уклад шкільного життя. На думку Зенобія Барлоу, *екологічна грамотність* – це розуміння основних принципів екологічно сталого розвитку та життя відповідно

до них (стійкий образ життя і «зелене» споживання, контролюючи екологічний слід людини).

Сталий розвиток з позицій коеволюції системи «біосфера-суспільство» Ми є прибічниками методології сталого розвитку з позицій синергетики і коеволюції, – це перехід системи «суспільство – біосфера» у нову якість – коеволюційний симбіоз людства і природи. Розуміємо його як керований розвиток суспільства, який задовольняє соціально-економічні потреби і одночасно уможливорює самовідновлення і самоорганізацію екосистем. Коеволюція цивілізації і біосфери забезпечує збереження людського роду як біопсихосоціального виду за умов збереження природної глобальної екосистеми – біосфери – в усій ландшафтній і біотичній різноманітності. Ідея коеволюції обґрунтовує необхідність перебудови пріоритетів людини, їхньої узгодженості із можливостями природи. Отже, висуваємо гасло для сталого розвитку: *«Збережемо біологічне і ландшафтне різноманіття, то воно збереже й нас»* [6; 7; 8].

Зміст екологічної грамотності історично обумовлений. Диференціація екологічної грамотності на предметну і загально-предметну (культурологічну, або для сталого розвитку) дозволяє вибудовувати стратегічні і тактичні завдання екологічної освіти відповідно до викликів суспільства XXI століття.

Загальнопредметну екологічну грамотність можна розглядати як розуміння учнем основних принципів сталого розвитку, їх інтерпретація і осмислене застосування в різних життєвих ситуаціях, які можуть бути розглянуті як екологічні (стійкий образ життя, «зелене» споживання, контроль свого екологічного сліду - «почнемо з себе!», Збереження природного та культурної спадщини).

Загальнопредметна екологічна грамотність пов'язана з переосмисленням і перепроєктування всіх видів і сфер діяльності суспільства, створенням природовідповідних технологій, застосуванням принципів сталого розвитку для побудови стійких людських спільнот, розвиток екологічного проектування, екологічного дизайну – організація середовища життя на основі принципів організації та управління в екосистемах [3].

Формування екологічної грамотності учнів – це складна, скоординована, довготривала робота послідовних дій і заходів, яка відкриває можливості взаємодії зі світом природи, спонукає учня стати безпосереднім учасником загального саморозвитку та самореалізації особистості. Отже, вчителю потрібно орієнтуватись не на передачу знань, а саме на формування відповідних уявлень, які в свідомості учнів мають безпосереднє ставлення до їх власного життя.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження пов'язані з розробкою та удосконаленням методичного забезпечення формування компетентності екологічної грамотності в учнів школи.

Отже, пропонуємо розуміти формування екологічної грамотності в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) як *випереджальний організатор екологічної компетентності особистості* на засадах сталого розвитку, що передбачає формування грамотного патріота України з природовідповідним інноваційним мисленням для розв'язання у майбутньому життєвих і професійних завдань, орієнтованого на загальнолюдські цінності, повагу до іншої людини [6]. Це вписується в логіку, що українська освітня система в глобалізованому світі має своє національне обличчя.

Література:

1. Аргунова М. В., Ермаков Д.С. Социально-педагогические аспекты формирования экологической грамотности. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 6. С. 748- 756.
2. Коренева І.М. Система підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку: монографія. Суми, 2019. 526 с.
3. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. *Перемены*. 2001. № 2. С. 128-149.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 24.10.2019).
5. Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. / ООН. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420355765> (дата звернення 25.10.2020).
6. Рудишин Сергій. Нова українська школа: проблеми і перспективи підготовки вчителів-предметників. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2018. № 1. С. 38- 39.
7. Рудишин Сергій. Передмова. Науковий та педагогічний супровід сталого розвитку: Дискурс 2019 :колективна монографія / за редакцією С.Д. Рудишина, І.М. Кореневої. Суми: Вінниченко М.Д., 2019. С. 5-6.
8. Рудишин Сергій, Хроленко Марина. Можливості біосфери і сталий розвиток суспільства : проблеми і перспективи коеволуції. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2014. № 2. С. 12-16.

УДК: 378 .017:371.1:574

Максимович Н. С.,
студентка 61М-Б групи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Рудишин С. Д.,
доктор педагогічних наук,
кандидат біологічних наук, професор
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РЕАЛІЗАЦІЯ НАСКРІЗНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ЕКОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА І СТАЛИЙ РОЗВИТОК» НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Роль і місце освіти у підготовці молодого покоління до розв'язанні питань екологічної безпеки і сталого розвитку незаперечна. Зміни в шкільній освіті (і біологічній зокрема) нині здійснюються в контексті реалізації концептуальних засад сталого розвитку, Нової української школи, Закону України «Про освіту» [1;2; 3;4]. Основу цих документів складає підвищення якості освіти, виховання компетентної особистості здатної до природовідповідної поведінки, саморозвитку й самонавчання в умовах глобальних змін і викликів.

Сутність поняття «сталий розвиток» полягає в тому, що це такий розвиток природи і суспільства, який дає змогу нинішньому поколінню без шкоди для майбутніх поколінь задовольняти свої власні потреби. Концепція сталого розвитку розглядається нині як дорожня карта збалансованого розвитку людства в ХХІ ст., яка об'єднує природничі і гуманітарні предмети в єдину парадигму стратегії коеволюційного збалансованого розвитку системи «суспільство-біосфера», а саме: людству так господарювати на планеті, щоб задовольнити свої соціально-економічні потреби і дати можливість екосистемам відновлюватися, щоб забезпечити подальший розвиток цивілізації [8]. Слушною є думка С. Левків, який наголошує на тому, що «кожен громадянин має володіти певною

базою екологічних знань, що дасть змогу розуміти й оптимально розв'язувати екологічні проблеми на основі наукових знань про процеси розвитку біосфери, загальнолюдських досвіду й цінностей [6].

Екологічна освіта як елемент загальної середньої освіти має бути спрямована на засвоєння учнями наукових основ взаємодії суспільства й природи, усвідомлення тісного взаємозв'язку всіх природних і соціальних процесів, необхідності захисту довкілля та його поліпшення, раціонального природокористування. Процес навчання має бути спрямований на формування в учнів екологічної компетентності в контексті стратегії сталого розвитку. Екологічна компетентність (у вигляді екологічної грамотності) у шкільній освіті є ключовою і передбачає уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини [4; 8].

Отже, наскрізна змістова лінія «Екологічна безпека і сталий розвиток» містить два поняття — «екологічна безпека» і «сталий розвиток», що тісно взаємозв'язані між собою і взаємообумовлюють один одного. Поняття «екологічна безпека» означає такий стан навколишнього природного середовища, за якого гарантується запобігання погіршення екологічної ситуації та здоров'я людини (ст. 50 Закону України «Про охорону навколишнього природного середовища») [5].

Метою змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» є формування в учнів соціальної активності, відповідальності та екологічної свідомості, їх готовність брати участь у вирішенні питань щодо збереження довкілля й розвитку суспільства, усвідомлення важливості сталого розвитку для майбутніх поколінь.

Один із підходів реалізації цієї наскрізної змістової лінії «Екологічна безпека і сталий розвиток» у процесі вивчення біології враховує такі параметри: 1) очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів; 2) предметний зміст наскрізної змістової лінії; 3) навчальні ресурси досягнення очікуваних результатів навчання учнів [11]. Очікувані результати навчання учнів біології – сформованість ключової екологічної компетентності. Зміст такої освіти в основній школі передбачає екологізацію біологічного змісту.

Екологізацію освіти розуміємо як процес насичення програми підготовки екологічними вимогами – розумінням причинно-

наслідкових взаємозв'язків між діяльністю людини та її екологічними наслідкам [12].

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що у результаті реалізації наскрізної змістової лінії «Екологічна безпека і сталий розвиток» у процесі навчання біології в учнів формується екологічна грамотність (умовно називаємо «екологічною компетентністю»), яка є випереджальним організатором зазначеної компетентності з елементами розуміння моделі природничо-наукової картини світу, значення збереження біологічного і ландшафтного різноманіття; умінням дотримуватися правил природовідповідної поведінки, виявляти особисте ставлення до зазначених екологічних проблем і брати участь в їх розв'язанні.

Література:

1. Сталий розвиток як парадигма суспільного зростання XXI ст. URL : <http://www.geograf.com.ua/geoinfocentre/20-human-geography-ukraine-world/273-stalyi-> (дата звернення 27.10.2020).
2. Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна». URL: <http://un.org.ua/ua/publikatsiia-zvity/un-in-ukraine-publications/42032017-natsionalna-dopovid-tsili-staloho-rozvytkuukraina-iaka-vyznachaie-bazovipokazyky-dlia-dosiahnennia-tsilei-staloho-rozvytku-tssr> (дата звернення 27.10.2020).
3. Закон України «Про освіту» (2017) // URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення 26.10.2020).
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 25.10.2019).
5. Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення 27.10.2020).
6. Левків С.П. Формування екологічної компетентності учнів на уроках біології. Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/14454/1/31.pdf> (дата звернення 27.10.2020).
7. Матяш Н.Ю. Реалізація наскрізної змістової лінії «Екологічна безпека і сталий розвиток» у навчанні біології. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2018. № 6. С.8-13. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713338/1/Bio_him_6_2018-pages-8-13.pdf (дата звернення 27.10.2020).
8. Рудишин Сергій. Нова українська школа : проблеми і перспективи підготовки вчителів-предметників. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2018. № 1. С. 38 - 39.
9. Коренева І.М. Система підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку: монографія. Суми, 2019. 526 с.
10. Навчання біології учнів основної школи / Матяш Н.Ю., Коршевнік Т.В., Рибалко Л.М., Козленко О.Г.: методичний посібник /. К.: КОНВІ ПРІНТ, 2019. 208 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/718427/1/19-07%20%281%29.pdf> (дата звернення 27.10.2020).

11. Вороненко Тетяна. Наскрізнi змістові лінії в курсі хімії основної школи. «Екологічна безпека і сталий розвиток». *Біологія і хімія в рідній школі*. 2018. № 3. С.12-17.

12. Рудишин С.Д. Екологізація змісту освіти в початковій школі на засадах сталого розвитку. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць. Вип. 31. Глухів : РВВ Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, 2016. Вип. 31. С.238-242.

УДК 378.017:311:37.011

Михальченко І.Г.,
студентка 61М-Б

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Рудишин С. Д.,

доктор педагогічних наук,
кандидат біологічних наук, професор
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБОМ ФЛОРИСТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

В умовах інноваційних змін сучасної екологічної освіти існує нагальна потреба суспільства у творчих, діяльних, обдарованих особистостях, здатних до життєвого самовизначення. Саме формуванню такої особистості, на нашу думку, сприяє впровадження ефективних моделей формування екологічної компетентності у навчальний процес загальноосвітньої школи. У педагогічній спільноті переважає переконання, що на розвиток екологічної компетентності учнів при вивченні біології впливають три взаємопов'язані складові: екологічні знання, екологічні переконання, екологічна діяльність [5].

Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив детально розкрити зміст поняття «екологічна компетентність», особливостей її структури та умов реалізації у навчально-виховному процесі. Під «екологічною компетентністю» ми розуміємо інтегрований результат навчальної діяльності учнів, пов'язаний із набуттям системи знань,

умінь та ціннісних орієнтацій особистості у сфері екологічної діяльності, які формуються передусім завдяки опануванню змісту предметів екологічного спрямування серед яких значиме місце займає біологія.

Ми поділяємо думку Н.А. Пустовіт, О.Л. Пруцакової, Л.Д. Руденко, О.О. Колонькової [1-5], але пропонуємо інноваційний педагогічний підхід до формування екологічної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення біології. На нашу думку, в умовах сучасної школи, в якій не завжди наявні повноцінні пришкольні ділянки, можна формувати екологічну компетентність за допомогою моделювання угруповань, наприклад в процесі створення флораріуму.

Вирішенню поставленого завдання передбачало розробку моделі формування екологічної компетентності учнів засобом флористичного моделювання. Дана модель передбачала поетапне формування екологічної компетентності в процесі облаштування та догляду за флораріумом; ми визначили п'ять послідовних етапів даного процесу. На кожному з етапів формувались екологічні знання, навички екологічної діяльності та певні екологічні переконання. Для кожного етапу було характерним застосування певних методичних прийомів, методів та форм організації освітньої діяльності. Ефективність розробленої моделі формування екологічної компетентності засобом флористичного моделювання підтвердило проведення експериментального дослідження, яке включало констатувальний та формувальний експеримент. Обсяг вибірки складав 30 осіб учнів 6-х класів.

Динаміки рівнів сформованості екологічної компетентності шестикласників експериментальної групи на початковому та кінцевому етапах експерименту представлена на рис. 1. Очевидним є те, що лідируючу позицію займає високий рівень розвитку досліджуваного феномену після проведення формувального експерименту – він складає 77 % респондентів, що на 50 % більше від вихідного показника.

Середній рівень зменшився на 36 % і становить 20 %. Щодо низького рівня, то він скоротився на 14 % і властивий для 3 % учнів. Кількісні показники засвідчують якісні зрушення у свідомості дітей та про доцільність, ефективність активних методів навчання під час взаємодії з відповідною віковою категорією.

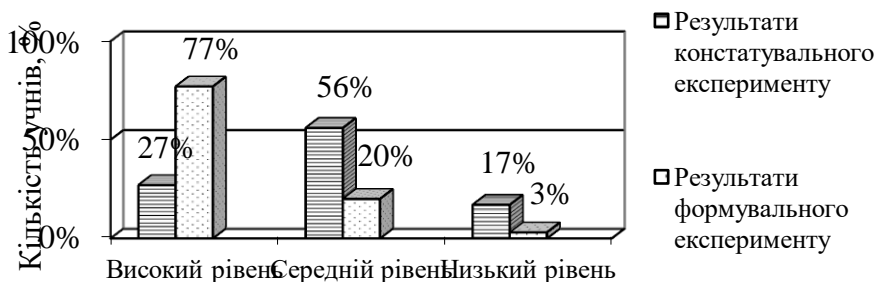


Рис. 1. Рівні сформованості екологічної компетентності учнів 6-х класів експериментальної групи на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

Отже, розроблена нами методика дозволяє здійснювати ефективний вплив на інтелектуальну та емоційно-вольову сферу школярів, яка забезпечує формування позитивного ставлення до природи, вмінь співпереживати, цінувати красу та неповторність оточуючого світу живого, готовності діяти на його користь, доводити розпочату справу до кінця.

Література:

1. Колонькова О. О. Виховання у старшокласників ціннісного ставлення до природи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання». Київ, 2003. С. 3–11.
2. Пруцакова О. Л. Сучасна шкільна екологічна освіта і запити освіти сталого розвитку. *Екологічний вісник*. 2006. № 6. С. 20–21.
3. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 540 с.
4. Рудишин С.Д., Коренева І.М., Самілик В.І. Екологічна компетентність як загальна компетентність вчителів природничих дисциплін. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 3. С. 74-83.
5. Сычева О. А. Оценка результатов экологического образования старших классов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Чита, 2008. С. 9.

УДК 378.575

Ткаченко П.М.,
студент 61М-Б групи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Мигун М.П.

кандидат сільськогосподарських наук, доцент
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

**МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ
«ГЕНЕТИКА СТАТІ Й УСПАДКУВАННЯ, ЗЧЕПЛЕНЕ ЗІ
СТАТТЮ» В 9 КЛАСІ З ВИКОРИСТАННЯМ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ КОНОПЛІ**

Стать – дуже складна генетично детермінована ознака, яка включає в себе хромосомні і аутосомні гени статі[3]. Стать вивчається в 11 класі. Для більш широкого розкриття цієї теми ми проводили роботу над коноплями сорту «Глесія».

Сорти однодомних конопель складаються із мускулінізованих і фемінізованих рослин. Мускулінізовані рослини у цьому сорті відсутні, тому, що він селекційно відпрацьований і основну масу складають фемінізовані рослини[1, 2]. Для дослідження ми взяли такі основні фемінізовані статеві типи конопель з співвідношенням жіночих і чоловічих квіток : 10%жін. на 90% чол.; 90%жін. на 10%чол.; 50%жін. на 50%чол.

Проаналізувавши статеві типи на: висоту рослин, діаметр стебла, довжина суцвіття і вагу насіння з рослини та з'ясували (таблиця).

Таблиця

**Характеристика фемінізованих статевих типів конопель
сорту «Глесія»**

Ознаки рослин / Статевий тип	ОФП (≈10% жін. : 90% чол.)	СОФР (≈50% жін. : 50% чол.)	ОФМ (≈90% жін. :10% чол.)
Висота рослини (см)	201	200.9	200.7

Діаметр стебла (мм)	1.1	11.1	10.5
Довжина суцвіття (см)	90.8	90.6	90.5
Маса насіння з рослини (г)	3.35	8.27	12.74

Як показують результати досліджень висота рослин має однакові показники (200.7 см – 201 см), діаметр стебла (1.05 см – 1.11 см), довжина суцвіття (90.5 см – 90.8 см). Але ці статеві типи відрізняються за масою насіння із однієї рослини. Наприклад найбільша маса насіння була в однодомної фемінізованої матіркі (ОФМ) (12.74 г). Найменша маса насіння була в однодомної фемінізованої плоскіні (ОФП) (3.35 г).

Проаналізувавши статеві типи цього сорту і взагалі стать конопель можна зробити висновок, що генетика статі має складну генетично детерміновану ознаку. Це чітко ми прослідковуємо у коноплях. Взагалі коноплі бувають дводомні де тільки два статевих типи: матірка і плоскінь. І селекційним шляхом створені сорти однодомних конопель, стеблестой яких складається із фемінізованих і мускулінованих рослин у якій в суцвіття можуть бути і жіночі і чоловічі квіточки. Від 100% чол. до 100% жін., як у мускулінованих формах так і фемінізованих. Це доводить той факт, що у формуванні статі конопель приймають участь не тільки статеві хромосоми а й аутосоми. На прикладі статі конопель ми можемо чітко бачити, що стать це складна генетично детермінована ознака. Розкриваючи генетику статі конопель ми на їх прикладі можемо показати всю суть складності генетичних основ статі, що буде наглядним прикладом для учнів у вивченні теми «Генетика статі й успадкування, зчеплене зі статтю».

Література:

1. Гришко Н.Н. Биология конопли. Харьков: Сельхозгиз, 1935. 268 с.
2. Мигаль М. Д. Експериментальна зміна статі конопель. Суми: ВАТ «СОД», видавництво «Козацький вал», 2004. 248с.
3. Мигун М. П. Генетика з основами селекції. Навчально-методичний посібник (для студентів біологічних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів). Глухів, 2008. 127 с.

УДК 378.575

Тронь В.В.,студент 61М-Б групи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка**Науковий керівник:****Мигун М.П.**кандидат сільськогосподарських наук, доцент
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «МІНЛИВІСТЬ» В 9 КЛАСІ З ВИКОРИСТАННЯМ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЛЬОНУ-ДОВГУНЦЯ

Природні популяції організмів в більшості генетично гетерогенні, тобто складаються із особин з різними генотипами. Ця генетична неоднорідність популяцій в першу чергу пояснюється явищем існуючого в них множинного алелізму і постійним виникненням нових (в більшій мірі рецесивних) алельних генів у мутаційному процесі. Саме мутації є первинним джерелом генетичної мінливості організмів. Тому мутаційна мінливість вносить вагомий внесок у генетичну структуру як менделівських, так і неменделівських популяцій [1;5].

Льон є самозапильною рослиною і в нього перебудова популяції йде за своїми законами і його популяція складаються із чистих ліній, але генетично різноманітних, які не схрещуються між собою. Зміна генетичної структури таких популяцій здійснюється головним чином за рахунок мутаційного процесу [2;3].

Мутаційна мінливість – це форма спадкової мінливості, яка пов'язана із змінами генотипу внаслідок мутацій. Цю мінливість зумовлюють зміни генотипу особин на рівні генів, хромосом та кількості хромосом, тому її відносять до генотипної. Виникають мутаційні зміни під дією внутрішніх та зовнішніх чинників [3,4].

У синьо – квіткові форми льону – довгунця (рис.А) була знайдена мутація з світло - рожевими квітками(рис.Б) .

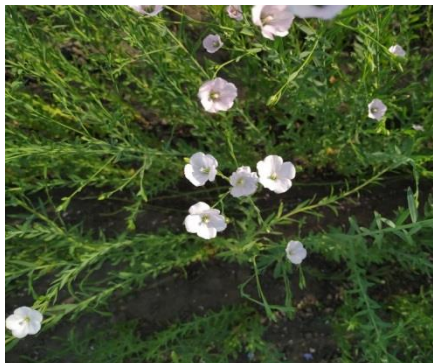


Рис.А



Рис.Б

Протягом декількох років була створена популяція рослин льону довгунця з світло - рожевим забарвленням квіток. Ця популяція крім якісної ознаки забарвлення квіток, відрізняється і кількісними ознаками. Таким чином створена популяція з новою якісною ознакою світло - рожевим забарвленням квіток є яскравим прикладом спадкової мінливості . Це наглядний приклад спадкової мінливості який можна демонструвати зміну генетичної структури популяції за рахунок мутаційної мінливості при вивченні шкільної теми «мінливість» в 9 класі.

Література :

1. Дубинин Н.П. Общая генетика. Москва: Наука, 1986. с.573
2. Лішенко І.Д. Генетика з основами селекції. Київ: Вища школа, 1994. с.416
3. Мигун М.П. Генетика з основами селекції: навч.-метод. посібник. Глухів, 2018. с.128
4. Тоцький В.М. Генетика. Одеса: Астропринт, 2002. с.712
5. Хендрик Ф. Генетика популяцій. Москва: Техносфера, 2003. с. 592

УДК 373.5.016

Харитоненко А.І.,
студентка магістратури 62 М-Б гр. факультету
природничої і фізико-математичної освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені лександра Довженка

Науковий керівник:

Горшкова Л.М.,
д-р. с-г.н., проф., завідувач кафедри біології
та основ сільського господарства

ФОРМУВАННЯ БІОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Освітня галузь "Природознавство" формує в учнів базову (ключову) природничонаукову компетентність і предметні компетентності відповідно до змістових складників (компонентів) освітньої галузі. Ключова природничонаукова компетентність формується як здатність і готовність учнів до використання особистісно значущої системи знань і методології природничих наук для пояснення й адекватного ставлення до природи, розуміння сучасної природничонаукової картини світу як образу природи.

Біологічний компонент забезпечує засвоєння учнями знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємо-зв'язок із неживою природою, оволодіння основними методами пізнання живої природи, розуміння біологічної картини світу, цінності таких категорій, як знання, життя, природа, здоров'я, вироблення ставлення до екологічних проблем, усвідомлення біосферної етики, застосування знань з біології у повсякденному житті та майбутній професійній діяльності, оцінювання їх ролі для суспільного розвитку, перспектив розвитку біології як науки та її значення у забезпеченні існування біосфери й людства.

Теорію формування біологічних понять було розроблено у 60-х роках ХХ ст. колективом науковців під керівництвом М. М. Верзіліна. Згідно з цією теорією основу шкільного курсу біології становлять різноманітні поняття, що пов'язані між собою й утворюють систему. Загальнодидактичні та психологічні основи формування в учнів наукових понять вивчали Л. С. Виготський, С. У. Гончаренко, В. В. Давидов, Н. Ф. Тализіна, М. А. Холодна. Загальні теоретичні засади формування біологічних понять обґрунтовано у фундаментальних працях М. М. Верзіліна, Б. Д. Комісарова, В. В. Краєвського, В. М. Пакулової, Є. О. Неведомської, А. Б. Усової, О. А. Цуруль та інших. Прийоми роботи з біологічними термінами і поняттями використовують вітчизняні автори шкільних підручників для учнів закладів освіти, зокрема О. А. Андерсон, П. Г. Балан, Н. Ю. Матяш, С. С. Морозюк, В. Д. Соболев, Д. А. Шабанов, Г. В. Ягенська та інші. Обґрунтуванню

та розробці теорії розвитку біологічних понять, зміцненню міжпредметних зв'язків та наступності у навчанні біології, вивченню проблеми пізнавальної діяльності школярів та удосконаленню змісту навчання біології присвячені праці Д. Н. Богоявленського та Н. О. Менчинської, Є. П. Бруновт, М. М. Верзіліна, І. Д. Зверева, В. М. Корсунської та інші.

Важливою складовою готовності вчителя біології до професійної діяльності є дидактично-методичні вміння з керівництва пізнавальною діяльністю учнів під час формування біологічних понять.

Теорію формування біологічних понять було розроблено у 60-х роках ХХ ст. колективом науковців під керівництвом М. М. Верзіліна. Згідно з цією теорією основу шкільного курсу біології становлять різноманітні поняття, що пов'язані між собою й утворюють систему.

У дослідженні Цуруль О.А., відмічає, що методисти-біологи вказують на важливість виділення системи біологічних понять, встановлення їх ієрархії та функцій, забезпечення умов утворення та поетапне формування наукових понять з урахуванням принципів методології розвитку емпіричних і теоретичних понять. Дослідниця виокреслила групу загальнобіологічних понять, формування яких здійснюється під час вивчення всього курсу біології, це немовби «наскрізні поняття».

Спеціальні біологічні поняття належать до таких, що формуються під час вивчення кожного біологічного розділу, тому групи спеціальних біологічних понять виокремлюють відповідно до груп організмів, що вивчаються.

Вчені А. Мягкова, Б. Комісаров [4] у своїх працях відзначають, що формування базових біологічних понять в учнів закінчується розширенням і поглибленням поняття. Для цього автори рекомендують використовувати систему узагальнень фактів, а саме: учні мають оволодіти вміннями встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Дослідниця В. Пакулова наголошує на тому, що потрібно засвоювати спеціальні терміни. Вчений методист Є. Неведомська створила словник біологічних термінів, де є схеми-опори, семантика термінів, які вона поширює в шкільну практику.

Серед цієї групи понять особливо значущими є фундаментальні загальнобіологічні поняття, оскільки вони створюють основу формування в учнів наукового світогляду.

Поняття в своєму розвитку має засвоюватися так, щоб учні могли ним вільно оперувати, й на цій основі змогли набувати вміння і навички. А отже потребує від учителя використання таких методів і методичних прийомів, за допомогою яких він зміг організувати пізнавальну діяльність учнів.

Література:

1. Загальна методика навчання біології : навч. посіб. / за ред. І. В. Мороза. Київ : Либідь, 2006. 590 с.
2. Цуруль О. А. Формування біологічних понять в умовах групового навчання школярів. *Біологія і хімія в школі*. 2001. № 1. С. 47–51.
3. Загальна методика навчання біології : навчальний посібник / Мороз І. В., та ін. Київ : 2006. 592 с.
4. Комиссаров Б. Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. Москва : Просвещение, 1991. 160 с.

УДК 378.017:311:37.011

Ремесник А.С.,
студентка 61М-Б групи
Глухівського національного
педагогічного університету
імені лександра Довженка Довженка

Науковий керівник:

Рудишин С.Д.,
доктор педагогічних наук,
кандидат біологічних наук, професор
Глухівського національного педагогічного
університету імені лександра Довженка Довженка

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРИРОДНИЧИХ НАУКАХ І ТЕХНОЛОГІЯХ ЗАСОБОМ ШКІЛЬНОГО АКВАРІУМУ

Визначальним вектором сучасних масштабних реформ у національній системі освіти виступає компетентнісний підхід. Державні освітні нормативні документи нового покоління (зокрема, «Концепція Нової української школи») визначають компетентність як набуту у процесі навчання інтегровану здатність особистості, що містить знання, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці [3; 4]. Проблема розвитку компетентності у природничих науках і технологіях в учнів основної школи знаходиться на стартовому етапі свого розвитку. Вона розглядалася в

працях українських та закордонних вчених, зокрема П.С. Атаманчука, М.В. Головка, В.Ф. Заболотного, С.А. Ракова, С.Д. Рудишина, А.М. Куха, О.П. Пінчук, І.Г. Крохіної, Г.А. Білецької, Н.О. Єрмакова, І.Ботгроса та інші [1; 2; 3; 5; 6]. Однак, на сьогодні ця проблема потребує детального вивчення.

Формування компетентності в природничих науках і технологіях потребує розробки відповідних методичних систем. Під методичною системою формування й розвитку компетентності ми розуміємо сукупність та взаємозв'язок цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання, які забезпечують управління, планування, контроль, аналіз, корекцію освітнього процесу. Враховуючи вище зазначені ознаки та структуру компетентності в природничих науках і технологіях ми розробили методичну систему її формування засобом шкільного акваріуму.

Акваріум – це унікальна екосистема, що може слугувати моделлю водойми, у якій риби поводять себе, як у природному середовищі.

Навчальне значення акваріума полягає в тому, що він забезпечує формування уявлень про водне середовище існування та представників рослинного і тваринного світу через безпосередній контакт учнів з живими об'єктами. Звертаємо увагу ще на один важливий факт – у куточку живої природи акваріум доступний для спостережень протягом всього навчального року. Спостереження за об'єктами та явищами стимулюють в учнів пізнавальний інтерес, розвивають критичне мислення, сприяють оволодінню дослідницькими вміннями та навичками, дозволяють встановити взаємозв'язок теорії з практикою. А саме це є змістом компонентів компетентності в природничих науках і технологіях.

Розроблена нами методична система формування компетентності в природничих науках і технологіях відображає траєкторію її формування в учнів 7 у процесі навчання біології. Наведена таблиця 1 ілюструє цю систему.

Таблиця 1

Методична система формування компетентності в природничих науках і технологіях

Компонент компетентності в природничих науках і технологіях	Зміст компоненту	Засоби формування	Методи та методичні прийоми	Форми організації освітнього процесу
Компетентність	Знання про властивості води,	Натуральні засоби	«Асоціативний	Позаурочна та позакласна

інтелектуальних надбань;	види ґрунту для акваріумів, видовий склад та особливості водних акваріумних рослин, види акваріумних моллюсків, їх значення в екосистемі акваріуму, особливості будови та життєдіяльності риб, екологічні групи риб, поняття про штучну екосистему.	навчання, друковані засоби навчання, мультимедійні засоби навчання	кущ», «логічний ланцюжок», проблемна бесіда, ситуативні завдання, спостереження, моделювання, аналіз статистичних даних.	робота: міні-лекція, усний журнал, практична робота.
Компетентність наукового дослідження;	Формування навичок облаштування та догляду за акваріумом, проведення спостережень, дослідів, ведення щоденника спостережень, аналізу та узагальнення досліджень	Акваріум та його мешканці	Визначення, розпізнавання, робота з науковою літературою спостереження, моделювання, аналіз статистичних даних.	Практична робота, екскурсія
Компетентність спілкування науковою мовою.	Презентація результатів діяльності в усній та письмовій формі	Мультимедійні засоби навчання	Розповідь, бесіда, пояснення, диспут, дискусія.	Конференція, семінар.

Названі компоненти взаємопов'язані, кожен з них впливає на наступний через розв'язання властивих йому завдань, які визначають зміст наступного компонента. Таким чином, взаємозв'язок між ними здійснюється на змістовому і функціональному рівнях, що дозволяє реалізувати функцію всієї системи – формування та розвиток компетентності учнів в природничих науках і технологіях.

З метою встановлення дієвості розробленої нами системи, було проведено експериментальне дослідження, яке включало констатувальний та формувальний етапи експерименту. У дослідженні взяли участь 76 учнів 7-х класів. У ході констатувального етапу експериментального дослідження нами були застосовані діагностичні

методи: спостереження й анкетування. На основі зробленого аналізу проведеного анкетування можемо зробити висновок, що в учнів сьомих класів переважають низький та середній рівні сформованості компетентностей в природничих науках і технологіях.

На формувальному етапі експериментального дослідження було впроваджено програму позаурочної роботи, основним засобом якої був шкільний акваріум. Аналіз та обробка результатів, отриманих в ході формувального експерименту відображено на рис. 1.

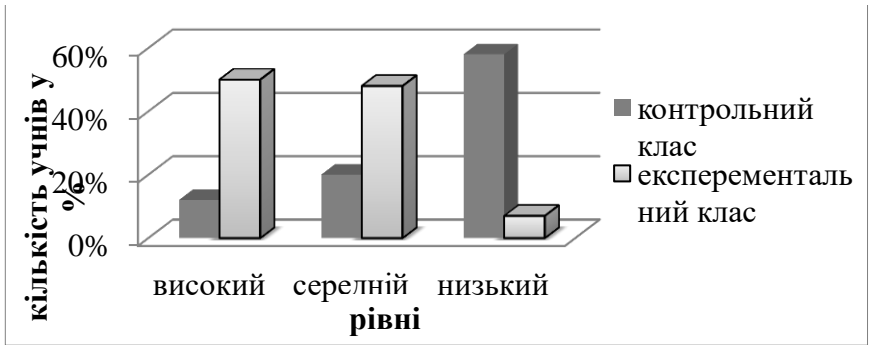


Рис. 1. Рівні сформованості компетентностей у природничих науках і технологіях учнів контрольного та експериментального класів (формувальний експеримент)

Формувальний експеримент засвідчив, що відбулися якісні зміни в сформованості компетентності в природничих науках і технологіях учнів експериментального класу (збільшився відсоток школярів із високим рівнем на 39 % та зменшився відсоток учнів із низьким рівнем на 55 %). Застосування методів математичної статистики за критерієм Пірсона підтвердило достовірність одержаних результатів.

Отже, можемо констатувати, що рівень досліджуваної якості школярів підвищився в експериментальному класі після формувального експерименту.

Література:

1. Генкал С.Е. Формування предметної компетентності в учнів профільних класів на уроках біології. *Педагогічні науки теорія історія, інноваційні технології*. 4 (30), С. 127–134).
2. Компетентнісний підхід до вивчення природничо-математичних дисциплін у закладах середньої ланки освіти (2005): Збірник матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (21–22 квітня 2005 року). Херсон.
3. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. О. Локшина Шлях освіти. 2007. № 1. С. 16 – 21.

4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 24.10.2019).
5. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К. : “К.І.С.”, 2004. 112 с.
6. Рудишин Сергій. Нова українська школа : проблеми і перспективи підготовки вчителів-предметників. Біологія і хімія в рідній школі. 2018. № 1. С. 38 - 39.

СЕКЦІЯ 8. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА, СПОРТ, ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ

УДК 613.96-053.81:005.336(043)

Аляб'єва Д.Є.,
студентка першого курсу
факультету дошкільної і
спеціальної освіти та історії
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Науковий керівник:
Прокопенко Л.І.,
старший викладач
кафедри природничих дисциплін
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ЗДОРОВ'Я СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ТА ФАКТОРИ, ЩО ЙОГО ВИЗНАЧАЮТЬ

У законі України «Про загальну середню освіту» сказано, що педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти.

Педагог ХХІ століття повинен бути всебічно розвиненим у моральному, естетичному, духовному, фізичному й розумовому аспектах.

Упродовж багатьох десятиліть студентська молодь була зразком найбільш здорових соціальних груп населення. Проте в останні роки індекс здоров'я знизився у порівнянні з іншими професійними групами населення України. Значну роль в цьому відіграють соціально-економічні чинники, екологічні проблеми.

Здоров'я — найцінніший дар, який людина зобов'язана сумлінно берегти прдовж всього життя. Воно допомагає нам реалізовувати наші плани, та впевнено йти до мети, долати труднощі, а іноді й значні перевантаження.

Здоров'я забезпечує довге та активне життя. Якщо людина здорова вона має змогу повноцінно вчитися, працювати, спілкуватися, створювати сім'ю, виховувати дітей, подорожувати, усвідомлюючи весь сенс життя, відчуваючи всю його повноту. Така людина сповнена енергії — вона усміхнена та щаслива. Стиль життя: рівень соціальної, економічної, трудової активності безпосередньо залежить від стану здоров'я.

У наш час, здоров'я піддається безлічі небезпек. На сьогодні, питання про його збереження, як ніколи актуальне.

Метою статті є з'ясування факторів, які впливають на загальний стан здоров'я та відіграють важливу роль у його збереженні.

Для того щоб це з'ясувати чим саме обумовлено зниження рівня здоров'я молодого покоління на занятті з основ медичних знань ми провели аналіз чинників, які безпосередньо впливають на загальний стан організму.

Перш за все, це саме природні умови існування країни, її здебільше помірно-континентальний клімат, який забезпечує всі умови для повноцінного, розвитку організму, для розвитку здорової людини.

Краса природи України наділяє нас усім необхідним для життя — чистим повітрям, кришталевою водою, їжею, сировиною для виготовлення ліків, одягу та ін. Вона — джерело ресурсів, які використовуються для різного профілю виробництв. Її потенціал цілющих трав, мінеральних вод та грязьових лиманів, успішно застосовують для лікування та профілактики захворювань різної етіології та стимуляції роботи імунної системи.

Але стрімке зростання промислових підприємств призводить до руйнування екосистеми, де все збалансовано і гармонійно, що погіршує екологічний стан країни, а відповідно і негативно впливає на стан здоров'я.

На сьогодні питання забруднення атмосферного повітря є однією з найгостріших екологічних проблем тому, що Україна є потужним виробником електроенергії з високим рівнем розвитку промисловості. Головними причинами забруднення атмосферного повітря є шкідливі викиди підприємств паливно-енергетичного комплексу, переробної та видобувної промисловості, хімічних підприємств та автомобільного транспорту. Саме вони спричиняють розвиток хронічних захворювань дихальних шляхів, серцево-судинної та ендокринної системи та навіть онкологічних хвороб.

Як мешканці промислових районів міста Харкова, можемо зазначити, що велика кількість виробництв згубно впливає на стан здоров'я молоді. Потужна концентрація шкідливих речовин у повітрі призводить до відчуття загальної втоми, зниження рівня працездатності, сонливості, іноді відзначається головний біль та алергічні реакції.

Не менш важливим фактором, який регулює рівень життя та вагомо впливає на загальний стан здоров'я є соціально-економічний фактор. Він визначає місце людини у суспільстві, матеріальне забезпечення, житлові умови, характер трудової діяльності, спосіб життя. Рівень безробіття, заробітної плати та соціальних виплат є важливим індикатором загального стану економіки. Складна соціально-економічна ситуація призводить до падіння рівня життя, зростання смертності і захворюваності. У критичних життєвих ситуаціях є вірогідність розвитку неврозів, депресій та шкідливих звичок (алкоголізм, наркоманія, тютюнопаління), що надалі можуть призвести до асоціалізації людини.

На сьогодні вагомий вклад в збереження здоров'я людини вносять її емоціональне, інтелектуальне, духовне та фізичне благополуччя. Фізичне здоров'я забезпечує енергію для повсякденного життя. Стреси, шкідливі звички, нерациональне харчування, недостатні фізичні навантаження, або ж навпаки перенавантаження впливають не тільки на соціальну сферу діяльності людини, але і є причиною появи різних хронічних захворювань.

Проблеми формування гармонійного розвитку фізичного та психічного здоров'я залежать від формування стереотипу здорового способу життя [3]. Нормальний психологічний стан людини

характеризується здатністю аналізувати, приймати зважені рішення, розуміти почуття краси та світової гармонії, керувати стресами, здатністю усвідомлювати цінність життя. Любов, дружба, турбота про інших людей та прояви цих якостей у спілкуванні — це запорука високої духовності.

Гармонія між фізичним та духовним здоров'ям дуже важлива для різностороннього формування особистості, тому треба робити все можливе для збагачення свого духовного здоров'я та укріплення фізичного: цікавитися культурною спадщиною, традиціями, мистецтвом, читати художню та наукову літературу, відвідувати театри та художні вистави, займатися творчістю, спілкуватися з близькими та друзями, активно займатися спортом.

Отже, здоров'я — це запорука щасливого майбутнього! Проаналізувавши фактори, що на нього впливають, можна зробити висновок, що здорова людина це здорова нація!

Література:

1. Загальна теорія здоров'я та здоров'я збереження : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Вид. Рожко С. Г., 2017 488 с.
2. Здоров'я та суспільство: зб. наук. праць. Кропивницький, 2019. 290 с.
3. Молчанюк О. В. Сучасні підходи до визначення змісту і структури здорового способу життя молоді. *Педагогіка здоров'я* : зб. наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 7 квіт. 2010 р.). Харків, 2010. С. 163–167.
4. Цілі сталого розвитку: Україна (національна доповідь 2017). /Міністерство економічного розвитку і торгівлі України.

УДК 613

Бандурова І. О.,
студентка ІV курсу
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Бабачук Ю.М.,
асистент кафедри теорії і методики
фізичного виховання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПРОБЛЕМА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У ХХІ століття населення України ввійшло з незадовільним станом здоров'я. Інтелектуалізація всіх сфер життєдіяльності спричинила зниження зацікавленості людей фізичними навантаженнями, заняттями фізичною культурою і позначилася стійкою тенденцією до погіршення здоров'я різних вікових категорій населення. Особливе занепокоєння викликає погіршення стану фізичного здоров'я різних вікових категорій населення. Особливе занепокоєння викликає погіршення стану фізичного здоров'я дітей та молоді [2].

Законом України про «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти в Україні та іншими нормативними документами наголошено, що потреба у здоров'ї є основоположною в системі життєвих цінностей кожної людини, без задоволення якої не можлива само актуалізація особистості. Перш за все, це стосується майбутніх педагогів, які покликані сприяти вирішенню проблеми та змінам у суспільстві, у житті людей, сімей. Надавати можливість людям якомога повніше розвивати власний потенціал, збагачувати своє життя.

У Статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я зазначено, що здоров'я – це не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, а стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя.

І. І. Заморський, Т. В. Хмара, М. О. Ризничук, Л. А. Сарафинюк, О. М. Бойчук, А. В. Бамбуляк зазначають, що здоров'я – це гармонійна єдність біологічних, психологічних і соціальних якостей, які зумовлені уродженими і набутими біологічними та соціальними впливами. Автори підкреслюють, що під здоров'ям також розуміють процес збереження і розвитку фізіологічних і психологічних функцій, оптимальної працездатності та соціальної активності при максимальній тривалості активного життя. Дослідники акцентують увагу, що складовими здоров'я є показники фізичного, психічного, духовного і соціального благополуччя людини. Показниками фізичного здоров'я є індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, нормальне фізіологічне функціонування організму в різних умовах спокою, руху, довкілля, генетичної спадщини, рівень фізичного розвитку органів і систем [1].

У дослідженнях І. І. Даценко, М. Б. Шегедина, Ю. І. Шашкова виокремлені ряд дефектів, що призводять до погіршення стану

здоров'я здобувачів освіти. Передусім це шкідливі звички, гіподинамія, порушення режиму харчування, недотримання режиму дня і відпочинку, перевищення гігієнічних часових нормативів перебування за комп'ютером, несприятливі умови проживання в гуртожитку, орендованих квартирах, підвищене навчальне навантаження, психоемоційне напруження [3].

Підводячи підсумки, можемо констатувати, що найшвидшим і найефективнішим засобом підвищення показників здоров'я студентів є рухова активність, раціональне харчування та психологічний комфорт. У відповідності з цим, основними напрямками здоров'ярозвивальної діяльності в університеті повинна стати: раціональна організація навчального процесу студентів; створення здоров'ярозвивального університетського середовища; раціональна організація фізкультурно-оздоровчої роботи; просвітницьковиховна робота зі студентами, спрямована на формування цінності здоров'я і здорового способу життя, профілактика і спостереження за станом здоров'я.

Література:

1. Заморський І. І., Хмара Т. В., Ризничук М. О., Сарафинюк Л. А., Бойчук О. М., Бамбуляк А. В. Здоров'я: норма, відхилення та вади розвитку. Сучасні здоров'язбережувальні технології : монографія / за загальною редакцією проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Оригінал, 2018. С. 33-38.
2. Любива В.В. Формування готовності майбутніх вихователів до творчої діяльності як умова успішної професійної самореалізації у процесі фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Сер. : Педагогічні науки. 2015. Вип. 29. С. 155-162.
3. Даценко І. І., Шегедин М. Б., Шашков Ю. І. Гігієна дітей і підлітків : підручник. К. : Медицина, 2006. 304 с.

УДК 614.1+613.4

Грищенко Д. О.,
студентка ІV курсу 42–ДО групи
факультету дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Хлус Н. О.,
кандидат наук з фізичного
виховання і спорту,

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. В даний час одним із пріоритетних завдань, що стоять перед педагогами, є збереження здоров'я дітей в процесі виховання та навчання. Проблема раннього формування культури здоров'я актуальна, своєчасна і досить складна. Саме до кінця дошкільного віку у дитини йде інтенсивний розвиток органів і становлення функціональних систем організму, закладаються основні риси особистості, ставлення до себе і оточуючих. Важливо на цьому етапі сформувати у дітей базу знань і практичних навичок здорового способу життя, свідому потребу в систематичних заняттях фізичною культурою і спортом. Від чого ж залежить здоров'я дитини? Здоров'я залежить на 20 % від спадкових факторів, на 20 % – від умов зовнішнього середовища, тобто – екології, на 10 % – від діяльності системи охорони здоров'я, а на 50 % – від самої дитини, від того способу життя, який вона веде [1, с. 70]. Якщо на перші 50 % здоров'я ми, педагоги-вихователі, вплинути не можемо, то інші 50 % ми можемо і повинні змінити під нашим впливом. Здоровий спосіб життя дітей дошкільного віку – активна діяльність дитини, спрямована на збереження і поліпшення здоров'я, то до цієї активності слід віднести такі компоненти як правильне харчування, раціональна рухова активність, загартовування організму і збереження стабільного психоемоційного стану. Саме ці компоненти повинні бути закладені в основу фундаменту здорового способу життя дошкільника.

Мета дослідження: дослідити та проаналізувати компоненти здорового способу життя дітей дошкільного віку.

Результати дослідження: Основні аспекти здорового способу життя дитини дошкільного віку [2, с. 45]:

- **Оптимальний руховий режим.** Основне завдання вихователя – дати дітям можливість систематично рухатися. Для цього потрібно сприяти розвитку основних рухових якостей, підтримувати протягом усього дня працездатність на високому рівні. Однак потрібно враховувати, що здоровий спосіб життя дошкільнят

передбачає чергування швидкорухливих і малорухливих ігор, так щоб розумний баланс між руховою активністю і відпочинком повинен бути збережений.

- **Формами організації оздоровчої роботи є:** самостійна діяльність дітей, рухливі ігри, ранкова гімнастика, оздоровчі фізкультхвилинки, фізичні вправи після денного сну, фізичні вправи в поєднанні з загартовуванням, прогулянки, спортивні свята, оздоровчі процедури у водному середовищі (басейн). Гігієнічна культура настільки ж важлива для людини, як і вміння, розмовляти, писати, читати. Необхідно приділити серйозну увагу культурно-гігієнічних навичок, сформувати звички правильного вмивання, витирання, залищання за порожниною рота, користування носовою хусткою, правильної поведінки при кашлі та чханні.

- **Загартовування.** Загартовування – один з найбільш ефективних методів підвищення опірності дитячого організму до різких коливань температури повітря і, що особливо важливо, так званих простудних захворювань. Для загартовування використовуються фактори зовнішнього середовища – повітря, вода, сонце. Основний принцип загартовування – поступовий вплив на організм дитини факторів та адаптація до наростаючих по силі і тривалості впливів.

- **Профілактика захворювань у дошкільнят.** Взимку діти частіше, ніж в теплу пору року хворіють різними простудними захворюваннями. Для того, щоб кількість захворювань була мінімальною, проводяться спеціальні профілактичні заходи. Профілактика дитячих простудних захворювань включає в себе імунізацію дітей, прийом вітамінних, гомеопатичних та ін. препаратів, що сприяють підвищенню імунітету дітей; систематичне провітрювання, кварцування і вологе прибирання приміщень; загартовування дітей; регулярні фізичні вправи і прогулянки на свіжому повітрі. Тому необхідно приділяти значну увагу фізичному вихованню дітей. Особливе значення слід приділяти формуванню у дітей навичок безпечної поведінки.

- **Режим дня.** Правильний, відповідний віковим можливостям дитини режим зміцнює здоров'я, забезпечує працездатність, успішне здійснення різноманітної діяльності, охороняє від перевтоми. У дитини, привчені до суворого розпорядку, потреба в їжі, сні, відпочинку настає через певні проміжки часу і супроводжується ритмічними змінами в діяльності всіх внутрішніх органів. Правильне фізичне виховання в поєднанні з таким, що відповідає гігієнічним

вимогам режиму дня, достатньої тривалості сну і розумним харчуванням – запорука нормального росту і розвитку дитини.

• **Правильне харчування.** В дитячому віці особливо велике значення займає харчування, коли формуються харчові стереотипи, закладаються типологічні особливості дорослої людини. Саме тому від правильно організованого харчування в дитячому віці багато в чому залежить стан здоров'я дитини. Раціональне харчування дітей є одним з основних факторів зовнішнього середовища, що визначають нормальний розвиток дитини.

Висновки. Здоровий спосіб життя – активна діяльність дитини, спрямована на збереження і поліпшення здоров'я, то до цієї активності слід віднести такі компоненти як правильне харчування, раціональна рухова активність, загартовування організму і збереження стабільного психоемоційного стану. Саме ці компоненти повинні бути закладені в основу фундаменту здорового способу життя дошкільника.

Література:

1. Кузнецова М. М. Система комплексних заходів з оздоровлення дітей у дошкільних освітніх установах / М. М. Кузнецова. – М.: “Аркто”, 2002. 87 с.
2. Юрко Г. П. Фізичне виховання дітей раннього та дошкільного віку / Г. П. Юрко. – М.: Юнити-дана, 2008. 98 с.

УДК 379.81.011

Зима М.О.,
студентка 44-ї групи
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Цись Н.О.,
викладач кафедри теорії
і методики дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

**ФУТБОЛ
ТА ЙОГО ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК В УКРАЇНІ**

Футбол асоціації, більш відомий як футбол - це командний вид спорту, який грається між двома командами по одинадцять гравців зі сферичним м'ячем. Футбол - олімпійський вид спорту [6].

В основу цієї гри покладено боротьбу між двома колективами, а головна мета полягає у перемозі. Завдяки прагненню перемогти у футболістів розвивається почуття дружби, товариства, а також привчає їх до колективних дій. Кожен футболіст має гарну можливість проявити в свої навикі та якості, але, слід зазначити, що гра вимагає від гравців підпорядкування прагнень кожного для спільної мети [4].

Розвиток гри у футбол в Україні бере свій початок ще з кінця XIX ст., а одними з перших гравців на території України вважаються англійські моряки, які прибували до одеського порту, де і створили свої перші команди. Саме англійці намагалися прижити гру «Football» серед одеситів. Навіть було побудовано спеціальне поле для гри [3, с. 19].

На території Західної України гра в футбол, а точніше її правила, надруковані в монографії «Гімнастичні ігри шкільної молоді» професора львівської учительської семінарії Едмунда Ценера у 1891 р. Перший зафіксований документально на території України був футбольний матч який відбувся 14 липня 1894 р. у Львові [2, с. 26]. За даними обсерваторії Львівської політехніки в цей день проходила виставка, тож на полі Стрийського парку відбулася гра між місцевими командами, де представниками однієї з команд був спортивний клуб «Сокіл». Сама ж гра відбувалася між Львовом та Краковом [1, с. 25].

Разом з «Сокільським рухом», який був започаткований чехами в середині XIX ст., гра у футбол почала розвиватися й в Києві. Перша футбольна команда мала назву «Південь» (1902 р.). Складалася вона переважно з чехів.

Вже в часи Радянської України футбольними осередками стали такі міста, як: Київ, Дніпропетровськ, Одеса та Харків. Саме харківська команда «Штурм» була дуже відомою та однією з кращих футбольних команд, так як на першому чемпіонаті СРСР вони здобули перемогу в зональних змаганнях в Україні, а згодом і вигравши збірну Закавказької РСР та команду Ленінграду.

У 1927 р. було створено славнозвісну і зараз команду «Динамо» (Київ). У найвищій лізі першого чемпіонату СРСР у 1936 р. «Динамо» була єдиною українською командою яка зайняла 2 місце [1, с. 21].

В період окупації німецькими військами Української ССР, було закрито всі радянські організації, в тому числі й футбольні

клуби. Але в 1941 р. німецька адміністрація дала дозвіл на створення нових українських футбольних клубів. Так в січні того ж року було створено команду «Рух» на чолі з Григорієм Швецовим. Згодом була сформована ще одна команда «Старт», яку створив Йозеф Кордич, до складу якої входили колишні учасники київського «Динамо» та «Локомотив Київ».

Дуже цікавим історичним фактом в історії футболу є «Матч смерті». Це доволі відома та розповсюджена історія про те, як на стадіоні «Зеніт» 9 серпня 1942 р. відбувся матч-реванш між командами «Старт» та «Флакельф», де українська збірна здобула перемогу з рахунком 5:3. Свою назву цей матч отримав від радянської пропаганди, нібито після матчу всіх футболістів було розстріляно. Але все це залишається міфом, так як декілька футболістів загинуло, але за інших обставин [5].

Вже у 1991 р. зі здобуттям Україною незалежності було створено Федерацію футболу, президентом якої став Віктор Банніков. Пострадянські федерації у 1996 р. до початку кваліфікацій до чемпіонату Європи грали лише у товариських зустрічах.

Отже, історія розвитку гри у футбол, привезеної англійцями, на території України починається ще з XIX ст. та має свій тернистий шлях розвитку. Слід зауважити, що футбол і зараз залишається дуже популярним видом спорту не тільки серед чоловіків, а й серед жінок та дітей.

Література:

1. Мондозолевский Г. Г. Щедрость игрока: / Г. Г. Мондозолевский. – Москва: Физкультура и спорт, 1984. – 80 с.
2. Мягченков Н.И. Мини футбол: Справочник – М.: Физкультура и спорт, 1984.
3. Ашмарин Б. А. Теория и методика физического воспитания / Б. А. Ашмарин, М. Я. Вилевский, К. Х. Грантынь. – Москва: Просвещение, 1985.
4. Физкультура и спорт. Малая энциклопедия – М.: «Радуга», 1982.
5. КУЗЬМИН Г. Матч смерти, которого не было [Електронний ресурс] / Георгий КУЗЬМИН // "Киевские ведомости" – Режим доступу до ресурсу: <https://old.dynamo.kiev.ua/Press/Other2/kv0813.htm> (дата звернення 12.11.20)
6. Футбол [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D1%83%D1%82%D0%B1%D0%BE%D0%BB> (дата звернення 14.11.20).

УДК 371.4

Кащенко В. М.,
студентка IV курсу
факультету філології та історії
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Бабачук Ю. М.,
асистент кафедри теорії і
методики фізичного виховання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ВПЛИВ ДІЯЛЬНОСТІ К.Д. УШИНЬСЬКОГО НА РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Одним із найважливіших завдань закладів освіти є «створення оптимальних умов для забезпечення нормального фізичного розвитку особистості, збереження її здоров'я, набуття санітарно-гігієнічних вмінь та навичок догляду за власним тілом, підтримка і розвиток його потенційних можливостей» [1]. Розв'язання цих завдань фізичного виховання – проблема багатоаспектна і вимагає комплексного підходу.

Саме тому вирішення вказаних завдань є неможливим без дослідження та впровадження у практику кращих надбань вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду, значне місце серед яких посідають педагогічні погляди К.Д. Ушинського.

Проблему фізичного виховання у науковому доробку К. Д. Ушинського аналізували О. М. Сеньків [2], А. В. Цьось, Т. К. Чирва [3] та ін. Вчених цікавили такі питання фізичного виховання у працях К. Ушинського: валеологічні умови збереження здоров'я школярів, роль гри у фізичному розвитку особистості, виховне значення праці, гармонійне поєднання розумової і фізичної діяльності учнів, урахування принципів народності та природовідповідності у вихованні, шляхи підготовки майбутніх учителів до реалізації завдань фізичного виховання дітей та молоді.

Проблема фізичного виховання в працях К. Д. Ушинського не виділяються в окрему систему, але те, що створене ним у цій справі, залишається цінним на сучасному етапі.

Фізичне виховання К. Д. Ушинський розумів як єдність праці та фізичної культури людини. На його думку, фізична праця та гімнастика є джерелом і фактором існування фізичних, розумових та моральних сил особистості.

Для правильного фізичного виховання, зазначав К. Д. Ушинський, велике значення має твердий порядок і режим дня: сон, їжа, робота та відпочинок, який сприяє поновленню сил тіла та нервових клітин, «виснажених діяльністю життя». Цей відпочинок не повинен бути бездіяльним, він мусить бути приємним і корисним: після розумової праці повинна бути фізична.

На думку педагога, вірно організоване фізичне виховання підвищує активне відношення дітей до навчання, занять. При довготривалому сидінні над підручниками звичайні гімнастичні вправи у вигляді вставання, збуджують нервову систему, підвищують увагу, активність мозку [2, с.574].

Гімнастику, керовану вчителем, педагог вперше спостерігав у Вищих жіночих школах Німеччини. Вихованки виконували гімнастичні вправи під команду вчителя та фортепіанну музику, яка в поєднанні з рухами емоційно впливає на людину. Для успішного проведення фізичного виховання у навчальних закладах К.Д. Ушинський радить відкривати спеціальні гімнастичні майданчики, зали, арени, де повинні працювати вчителі-гімнасти [2].

Великий педагог давав не лише поради, як проводити ігри, але й вказував на місце їх проведення в залежності від пори року. Торкаючись змісту ігор, К.Д. Ушинський підкреслює, що цей зміст не повинен бути надуманим, неприродним, або штучно переписаним з умов трудової діяльності дорослої людини. Штучний зміст ігор викриває дітям їх психологічну порожнечу і відбиває в них бажання приймати в них участь. Гра повинна відповідати віковій, інтересам та бажанням дітей [2, с.575].

Видатний педагог подає цікаві думки про важливість дитячих ігор у фізичному та моральному розвитку вихованців:

– уважно стежте за іграми дитини, вона тут виявляє свій духовний світ;

– ігри провіщають майбутнє дитини, для неї гра – дійсність, і дійсність, значно цікавіша, ніж та, що її оточує;

– у грі дитина живе, і сліди цього життя є глибшими, ніж сліди справжнього життя;

– у ранньому віці гра має більше значення в розвитку дитини, ніж навчання;

– дитині, яка звикла командувати або підкорятися у грі, нелегко відучитися від цього і в справжньому житті [4].

З огляду на викладене цілком правомірною є думка про те, що педагогічна спадщина К. Д. Ушинського виходить за рамки суто історичного значення та містить ідеї, багатство яких не є вичерпаним, тому може розглядатися сьогодні як одне з джерел подальшого розвитку педагогічної науки.

Література:

1. Кузьмінський А. І., Омеляненко А. І. Педагогіка : підручник . К. : Знання, 2007. 447 с.
2. Сеньків О. М. Трудове та фізичне виховання школярів у науково-педагогічній спадщині Костянтина Ушинського. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. Зб. наукових праць. К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. С.571-575.*
3. Цьось А.В., Чирва Т.К. Актуальні питання фізичного виховання дітей (За працями К. Д. Ушинського). *Педагогіка і психологія. К., 2003.№1-2. С.198-203.*
4. Чирва Т. Гра у спадщині К. Д. Ушинського. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. ст. асп. галузі фіз. культ. і спорту. Л., 1999. Вип. 3. С. 29–32.

УДК 796.015.22

Клепець О.О. ,
студентка 22-СР групи
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:

Цись Д.І.,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії і методики фізичного виховання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ НА ПІДГОТОВЧОМУ ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ ФУТБОЛІСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Велика популярність футболу в Україні та світі, славні традиції цієї гри в нашій країні обумовлюють широке залучення до цього виду спорту талановитої молоді, що, відповідно, сприяє загостренню конкуренції. Такий стан речей вимагає пошуку нових ефективних підходів до підготовки спортсменів з урахуванням вимог сьогодення [3, 4, 8].

Систематичні заняття футболом, участь в змаганнях з даного виду спорту надають позитивний вплив на гармонійний розвиток особистості: вдосконалюються функціональні можливості органів та систем, сприяє розвитку фізичних якостей, вдосконалюються рухові уміння і навички. Заняття футболом сприяє вихованню цілого ряду позитивних якостей і рис характеру: витримці, наполегливості, кмітливості, почуття відповідальності, вміння підпорядковувати особисті інтереси інтересам колективу, взаємодопомоги, повагу до партнерів або суперників під час гри.

Програмування тренувального процесу є прогресивнішою формою планування і полягає в алгоритмізованому конструюванні тренувальних навантажень з орієнтацією на формування тренувальних ефектів у спортсменів для досягнення цільових завдань підготовки. Доцільним вбачається використання цього підходу в процесі підготовки команд в умовах закладів вищої освіти. Обумовлюється це багатьма чинниками, серед яких варто відзначити, по-перше, коротку тривалість підготовчого періоду (тренування, як і навчання в закладі вищої освіти починаються у вересні, однак уже в другій половині жовтня заплановані календарні ігри); по-друге, тренувальний процес футболістів обмежений одним тренуванням на день (адже в першій половині дня проходять аудиторні заняття). В таких умовах особливо актуально постає проблема оптимізації процесу підготовки гравців: у короткі терміни забезпечити становлення спортивної форми футболістів й оптимальні кондиції спортсменів до відповідальних ігор змагального періоду [4, 5, 7].

Удосконалення фізичної підготовки відбувається при виконанні змагальних та тренувальних вправ. Кожна з цих вправ характеризується певним тренувальним ефектом, що дає можливість цілеспрямовано впливати на розвиток тих чи інших фізичних якостей.

У зв'язку з цим у підготовчому періоді навчально-тренувального процесу слід звертати увагу на питання підвищення рівня фізичних якостей. З метою розвитку фізичних якостей рекомендовано комплекс методів і методичних прийомів, найбільш ефективних, за даними експериментальних досліджень провідних фахівців з футболу, для конкретної фізичної якості. В залежності від складності фізичної якості та індивідуальних фізичних, психологічних, фізіологічних особливостей футболістів потрібно планувати різні компоненти фізичних навантажень; підбирати ефективні методи розвитку фізичних якостей, характер і тривалість відпочинку [6, 8].

Так, з метою розвитку загальної витривалості доцільно використовувати метод безперервної варіативної вправи. Тренувальний ефект цього методу полягає у підвищенні аеробних та анаеробних можливостей організму, покращення м'язової координації. Виконання тренувальних завдань цього методу сприяє розвитку вольових якостей. Повторно-інтервальний метод використовується для збільшення швидкості або величини зусиль, темпу або амплітуди рухів, або кількох компонентів одночасно, що досягається у повторних серіях з регламентованою інтенсивністю та інтервалом відпочинку. Для адаптації студентів до фізичних навантажень використовувався метод колового тренування.

Заняття з переважною спрямованістю на підвищення рівня фізичних якостей проводиться за загальною схемою, яка містить три частини: підготовчу, основну і заключну. Обов'язковість такої структури обумовлена психофізіологічними закономірностями функціонування організму під час м'язових навантажень. На початку навантаження організм долає інерцію спокою за рахунок поступового підвищення функціональної працездатності органів і систем (фаза впрацювання). Далі оптимальний рівень працездатності зберігається протягом певного проміжку часу (фаза стійкої працездатності). Під час виконання фізичних вправ поступово відбувається витрачання резервів робочих органів і систем організму (фаза втоми) [1, 2].

Таким чином, послідовність розвитку фізичних якостей наступна: в першу чергу виконувались вправи на швидкість, потім на силу, завершальні – на витривалість. Під час групових форм занять послідовність роботи студентів залежить від місця проведення, кількості інвентарю та обладнання.

Організація занять з переважною спрямованістю на розвиток однієї-двох фізичних якостей на одному занятті виявляється більш ефективною, бо концентрація уваги і часу (викладача, студентів), спрямовані на вирішення переважно основного завдання, дозволяє

значно інтенсифікувати процес розвитку фізичних якостей, підвищити рівень і темпи фізичної підготовленості студентів. Позитивну роль відіграє і психологічний настрій студентів при певному режимі рухової активності.

Література:

1. Верхошанский Ю. В. Программирование и организация тренировочного процесса. М.: Физкультура и спорт, 1985. 239 с.
2. Врублевский Е. П. Теоретико-методическое обоснование программирования макроцикла подготовки спортсменов, специализирующихся в скоростно-силовых видах легкой атлетики. Слобожанський науково-спортивний вісник. 2011. № 4. С. 74–77.
3. Козіна Ж. Л. Теоретико-методичні основи індивідуалізації навчально-тренувального процесу спортсменів в ігрових видах спорту : автореф. дис. ... д-ра наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.01; НУФВСУ. Київ, 2010. 44 с.
4. Костюкевич В. М. Управление тренировочным процессом футболистов в годичном цикле подготовки: монография. 2-е изд. К.: КНТ, 2016. 683 с.
5. Малиновский С.В. Программированное обучение и спорт. М.: Физкультура и спорт, 1976. 112 с.
6. Николаенко В. В. Рациональная система многолетней подготовки футболистов к достижению высшего спортивного мастерства: Монография. К.: Саммит-книга, 2014. 336 с.
7. Платонов В. Н. Периодизация спортивной тренировки. Общая теория и её практическое применение. К. : Олимпийская література, 2013. 624 с.
8. Шамардін В. М. Технологія управління системою багаторічної підготовки футбольних команд вищої кваліфікації : автореф. дис. ... докт. наук з фіз. вих. і спорту: спец. 24.00.01 «Олімпійський і професійний спорт». Львів, 2013. 39 с.

УДК 57.042.5

Кулинич М.О.,

студентка 61-2 МДО групи факультету дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Артемова Л. В.,

доктор пед. наук, професор, професор кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ВПЛИВ РОСЛИН НА ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

Поняття «здоров'я» було предметом уваги науковців і пересічних людей із давніх часів. У наш час воно не втратило своєї

актуальності. Останнім часом питання щодо збереження та формування бережного ставлення до здоров'я стало дуже гострим в багатьох сферах життя і в науці.

В умовах закладу дошкільної освіти мотивація до здорового способу життя прищеплюється в процесі систематичної роботи з формування здорового способу життя, вироблення корисних навичок і умінь, коли дитина виконує будь-які дії автоматично, не замислюючись, тому що так звикла.

Одним із засобів збереження здоров'я є рослинний світ, а саме лікарські рослини, які доцільно використовувати в оздоровчих заходах у закладах дошкільної освіти.

За класифікацією ВООЗ, фітотерапія є однією із складових частин традиційної медицини. Вона відноситься до різновиду метаболічної терапії, що діє на рівні метаболічного життєзабезпечення. Вважається, що цей метод лікування в повній мірі відповідає вимогам патогенетичної терапії, оскільки він безпосередньо впливає на процеси тканинного обміну. [3.с.239]

Рослини сприймають ставлення людини, і можуть віддячити їй за турботу і любов пишним цвітінням. Рослини — мовчазні помічники людей, хороші друзі і чудові лікарі. Вони затримують пил, поглинають гази і шкідливі речовини, дарують нам дорогоцінний кисень. Вони створюють у будь-якому приміщенні сприятливу психоемоційну атмосферу. [1.с.13]

Значення рослин при утворенні в них органічних речовин відіграє також важливу роль. Зелені рослини створюють органічні речовини, а люди та тварини для свого харчування отримують їх готовими від зелених рослин. Люди вирощують культурні рослини, щоб надалі збирати врожаї плодів фруктів, овочів, зерен і т.п. і вживати їх в їжу, заготовляти на зиму. А для сільськогосподарських тварин збирають зерно, силос, які також необхідні для життя тварин, тому що містять поживні органічні речовини. Тварини не могли б існувати без зелених рослин, так як харчуються готовими органічними речовинами, які в них утворюються.

На великих луках також можна знайти багато корисних органічних речовин, які використовують як корм для худоби. Для цього виганяють худобу на пасовища або виробляють покоси трав і збір сіна. Але покоси необхідно робити в самому початку цвітіння трав, тому що в цей час рослини містять найбільше соковитих поживних речовин. Якщо покоси проводити при цвітінні або плодоношенні, то трави грубіють, а їх живильна якість значно знижується. [2.с.229]

Рослини – не тільки поглинають вуглекислий газ, а виділяють кисень, що є дуже важливим для нормального функціонування організму, а ще є джерелом вітамінів, для дітей та дорослих.

Велике значення рослини посідають і як їжа, що корисна для здоров'я, що дозволяє нам підтвердити важливість рослин в здоров'язбереженні.

Література:

1. Айдаркин Е. К., Иваницкая Л. Н. Интегральная оценка уровня здоровья человека на основе технологии индивидуальных психофизиологических портретов. Здоровье сохраняющие технологии – основа качества образования: сб. науч. трудов. Москва, 2006. С.12-14.
2. Базарный В.Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. Москва : Редакция журнала «Пульс», 2009. 229 с.
3. Всесвітня організація здоров'я. URL: <http://www.who.int/publications/ru> (дата звернення: 02.04.2016).

СЕКЦІЯ 9. ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА

УДК 371

Василенко О. О.,
магістрантка БМ-Т групи
факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Білевич С. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ІНТЕГРАЦІЯ РІЗНОПРЕДМЕТНИХ ЗНАТЬ І ВМІНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У Концепції Нової української школи зазначено, що «уміння вчитися протягом життя – це здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчального процесу (власного та колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами й інформаційними потоками, уміння встановлювати навчальні мету, завдання та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, аналізувати власні результати навчання» [3, с.11].

А це вимагає формування наукового світогляду, систематизованих узагальнених знань, які виникають у результаті

інтеграційних процесів під час вивчення навчальних предметів. Як відомо, саме інтеграція є основою цілісної картини світу, яка забезпечує поєднання окремих картин, понять, уявлень учня про навколишній світ і самого себе.

Відповідно до Концепції Нової української школи, інтеграція розглядається не як механічне об'єднання окремих питань з різних навчальних предметів, а як їх органічне взаємопроникнення [3]. Недарма зміст середньої освіти розроблено на основі компетентнісного підходу: головне не сума засвоєної інформації, а здатність людини застосовувати їх у різних життєвих ситуаціях. Компетентності формують насамперед на основі опанування інтегрального змісту освіти, тому вони є підсумком інтегрованої навчальної діяльності учнів.

Інтеграція різнопредметних знань школярів довкола цікавих для учнів тем чи проблем є результативним засобом підвищення дієвості знань [1]. Ми вважаємо, що таким інтегратором може стати творчий проєкт, над яким працюють учні на уроках технологій.

Комплексний вибір інтер'єрного призначення, як правило, є складним об'єктом проєктування, однак саме використання різних технологій обробки матеріалів має суттєві переваги для інтеграції знань учнів. Ці знання засвоюються не в контексті предметно орієнтованих схем, а здобуваються автором творчого проєкту у процесі дослідницької діяльності з оперттям на суб'єктний досвід школяра [2]. Таким чином усувається так званий формалізм знань, за якого теорія не може бути застосована на практиці, а отже фактично є баластом для мозку.

Під час проєктування і виготовлення комплексного виробу з використанням різних технік обробки матеріалів учні застосовують знання і вміння з багатьох шкільних предметів. Розглянемо їх перелік на прикладі розроблення проєкту настінного годинника, оздобленого шкіряними квітами. У процесі проєктування та виготовлення цього виробу відбувається інтеграція знань та вмінь з таких предметів:

- фізики (вивчення принципу роботи годинникового механізму, розрахунок максимально допустимої довжини (ваги) стрілок, механічні властивості матеріалів);
- математики (розрахунок площі поверхні основи годинника, кількості необхідних матеріалів, їх вартості, собівартості виробу тощо);
- біології і екології (будова шкіри, її властивості, будова маку (рослини), матеріалознавство, вторинне використання ресурсів);

- хімії (матеріалознавство);
- інформатики (пошук інформації, створення кресленника/ескізу в середовищі САПР, створення презентації для захисту проекту, розроблення реклами виробу);
 - креслення (створення кресленника/ескізу);
 - української мови (підготовка документації з дотриманням мовних норм, проведення маркетингового дослідження, складання анкети для вивчення попиту);
 - англійської мови (пошук інформації про об'єкт проектування в англійськомовних джерелах, реклама (оголошення про продаж виробу) на англійськомовній тогівельній платформі);
 - географії, астрономії, історії (дослідження історії зародження та розвитку систем обліку часу, історії виникнення римських і арабських цифр);
 - трудове навчання та технології (технологія обробки деревинних матеріалів, технологія обробки шкіри, технологія виготовлення штучних квітів, технологія аплікації, технологія опорядження виробів з деревинних матеріалів; підбір кольорів, розмірів та пропорцій елементів виробу, технологія розробки творчого проекту);
 - образотворче мистецтво (художній ескіз виробу, стилізоване зображення біоформ, складання орнаментальної композиції, поєднання кольорів).

Проаналізувавши вищесказане можна зробити висновок про значний потенціал шкільного предмету «Технології» в інтеграції знань, а отже і в формуванні ключових компетентностей. Саме в процесі правильно організованої проектно-технологічної діяльності створюються умови для інтеграції різнопредметних знань і вмій. Інтегровані знання, на відміну від розрізнених знань з окремих предметів, стають міцним фундаментом для набуття важливих компетентностей, адже такі знання набагато легше застосувати на практиці для розв'язання навчальних, а також реальних побутових і професійних задач.

Література:

1. Большакова І., Пристінська М. Інтегроване навчання: тематичний та діяльнісний підходи. НВК «Новопечерська школа». URL : <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/08/Integrovane-navchannja-modul.pdf>
2. Мариновська О. Я. Інтегральна технологія навчання: від теорії до практики. *Початкова освіта*. 2011. № 32 (608). С. 3–5.

3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

УДК 371

Єрмак А.Р.,

магістрант 6 М-Т групи
факультету технологічної
і професійної освіти

Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Курок В.П.,

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН
України, завідувач кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівського національного педагогічного університету імені
Олександра Довженка

ПРОЄКТУВАННЯ І ВИГОТОВЛЕННЯ КОМПЛЕКТУ ЖІНОЧИХ ПРИКРАС

Сучасний стан реформування системи освіти України характеризується змінами в усіх її підсистемах, ланках тощо. При цьому зміст реформ, що запроваджуються в освіті, зумовлений не лише об'єктивними вимогами часу, а й станом самої системи освіти.

Методика трудового навчання протягом останніх років суттєво змінила основні підходи до технологічної підготовки учнів: частка творчої самостійної роботи учнів значно збільшилася завдяки застосуванню методу проєктів.

Провідним напрямом реалізації нового змісту трудового навчання, як підкреслено в Державному стандарті освітньої галузі «Технології», є проєктно-технологічна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини від появи творчого задуму до реалізації готового продукту. Метою технологічної освітньої галузі є формування ключових та проєктно-технологічної компетентностей, розвиток системного і критичного мислення, готовності засобами дизайну змінювати навколишній світ без заподіяння йому шкоди, здатності до підприємливості, партнерської взаємодії; використання техніки і технологій для самозарадності, культурного й національного самовираження.

Дослідженням проєктно-технологічної діяльності наразі активно займаються українські науковці Г. Воїтелева, О. Коберник, В. Курок, Г. Терещук, С. Ящук та інші.

У наші дні велику популярність отримують прикраси ручної роботи. Круглий або рубаний бісер, стеклярус – ця різноманітність народжує величезну палітру фактур. Ці вироби виглядають дуже красиво і оригінально. До того ж бісероплетіння розвиває фантазію, дозволяє самому створювати схеми і способи виготовлення виробів.

Різнманітність стилів розширює коло вибору виробів із бісеру. Романтичний, лаконічний, етнічний, ретро тощо – все це цікаві доповнення для будь-якого вбрання.

У наш час у світі створено безліч методик і програм навчання різних видів декоративно-ужиткового мистецтва та розроблено дидактичні рекомендації щодо їх реалізації. Але все ж таки велика кількість питань залишається не розкритими, і вимагає детальнішого їх вивчення.

У педагогічній науці існує багато питань, пов'язаних з пошуком ефективних методик формування в учнів умінь виконання виробів у техніці бісероплетіння. Необхідністю їх вирішення і обумовлена актуальність теми дипломної роботи. Одним із шляхів удосконалення методики трудового навчання є дослідження структури знань і умінь, пов'язаних з виконанням різноманітних технік виготовлення виробів.

Враховуючи усе вищезазначене, можна стверджувати, що обрана тема дослідження є досить актуальною.

Користуючись різноманітними інформаційними джерелами та провівши опитування методом серед студентів факультету технологічної та професійної освіти ГНПУ ім. О. Довженка, було визначено вимоги, що необхідно врахувати під час виготовлення виробу, а саме: функціональні (раціональність розмірів; можливість використання у власному стилі), технологічні (простота і зручність виготовлення; наявність обладнання), економічні (мінімальна собівартість виготовлення; мінімальні експлуатаційні витрати), естетичні (привабливий зовнішній вигляд; виразність форми та оздоблення). Дослідження ринку показало, що вироби на ринку є різноманітними за розмірами та матеріалами. Ціни на прикраси, залежать від розмірів, різноманітності матеріалів, складності виконання.

Історико-технологічна довідка про об'єкт проєктування охоплює історію виникнення жіночих прикрас як оберегу на території України, основні матеріали та вимоги до них.

Було підбрано моделі-аналоги та виконано їх аналіз за встановленими критеріями відповідно функціонального призначення. У результаті поєднання окремих особливостей моделей-аналогів було розроблено власну модель виробу.

Розроблено конструкторсько-технологічну документацію для виготовлення виробу, підібрано конструкційні матеріали, інструменти й обладнання, необхідні для роботи. У процесі виготовлення комплекту жіночих прикрас потрібні матеріали: фетр, бісер, кристали рондель, кристали круглі плоскі, кристали твіст, стеклярус рубаний, основи та заглушки для пусет, мононітка, еко-шкіра та застібка. Для роботи потрібні наступні інструменти: ножиці, голка. Також необхідне обладнання: освітлювальний прилад.

На технологічному етапі було визначено технологічну послідовність виготовлення виробу, яку ми зазначили в технологічних картах на виготовлення сережок та браслету. Також звернули увагу на те, як правильно організувати робоче місце та безпечні умови праці.

Економічні розрахунки собівартості та прибутковості свідчать, що можлива вартість виробу – 280, 41 грн. є нижчою за ціну, визначену в маркетинговому дослідженні. Отже, виріб є рентабельним та конкурентоспроможним і є сенс у його виготовленні.

Література:

1. Курок В. П., Воїтелева Г. О. Наукові дослідження в підготовці майбутніх учителів трудового навчання та технологій: навч. посіб. Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2018. 261 с.

УДК 371

Лобасенко Н.В.,
магістрантка 6М-Т групи
факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Хоруженко Т.А.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

В освітній галузі «Технологія» метод проєктів – це «комплексний процес, який формує в учнів загальнонавчальні уміння, основи технологічної грамоти, культуру праці, дає змогу активно розвивати основні види мислення, творчі здібності, прагнення самому створити та усвідомити себе автором праці» [1, с. 14].

Проектування націлене на самостійну діяльність учнів, яку вони виконують в зазначений проміжок часу для створення запланованого виробу. Разом із тим, проектування – це не просто організація індивідуальної чи групової роботи учнів, а «створення певної педагогічної системи, яка забезпечує гарантоване досягнення запланованого результату» [1, с. 18].

Завдання проектно-технологічної діяльності учнів на уроках технологій у старшій школі полягають у наступному:

- організувати дослідницьку, творчу, самостійну діяльність старшокласників;
- використовувати різноманітні методи і форми самостійної пізнавальної та практичної роботи школярів;
- сприяти інтелектуальному розвитку учнів 10-11 класів.

Проектно-технологічні знання учнів старшої школи повинні носити системний, інтегрований і цілісний характер. На уроках технологій вони здобуваються у ході безпосередньої організації проектно-технологічної діяльності учнів. Проектно-технологічні уміння старшокласників повинні бути комплексними, гнучкими і мобільними. Вони формуються шляхом спеціальних вправ, а також у процесі виконання окремих технологічних операцій.

Навчальні проекти, які виконуються школярами на уроках технологій, класифікують за такими ознаками [2, с. 89-90]:

1) за проведеною діяльністю:

– дослідницькі проекти – вони потребують визначення актуальності предмета дослідження, обміркованої структури, визначеної мети та соціальної значущості. Дослідницькі проекти підпорядковуються логіці дослідження і передбачають відповідну структуру: обґрунтування теми дослідження, аргументації її актуальності, визначення предмета і об'єкта, завдань і методів, висунення гіпотез і шляхів розв'язання проблеми;

– практико-орієнтовані проекти орієнтовані на соціальні інтереси учнів, у яких результат діяльності учасників чітко визначається на самому початку. Він потребує складання сценарію діяльності учнів з визначенням функцій кожного з них. Надзвичайно важливою є організація координаційної роботи у вигляді обговорень всіх етапів та презентації отриманих результатів і можливих засобів їх упровадження в практику;

– інформаційні проекти спрямовуються на збір інформації про який-небудь об'єкт, на ознайомлення з цією інформацією усіх учасників проекту, аналіз та узагальнення фактів. Проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції у ході роботи над ними. Структура інформаційного проекту складається з таких складових частин: мети проекту, актуальності, методів отримання

та оброки інформації, результату (стаття, реферат, відеофільм). Цей проєкт може бути частиною будь-якого іншого проєкту;

– творчі проєкти, які не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вони розвиваються, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіки спільної діяльності, інтересам учасників проєкту;

2) за галуззю виконання: інтегровані та предметні. Предметні проєкти виконуються у рамках одного навчального предмета, а інтегровані передбачають використання знань з інших дисциплін;

3) за змістом: екологічні, комплексні, сервісні, інтелектуальні, матеріальні;

4) за складом учасників: учні одного регіону, міста, школи, класу;

5) за кількістю учасників: групові, індивідуальні і колективні;

6) за тривалістю виконання: короткотривалі (реалізація проєкту за кілька уроків), середньої тривалості і довготривалі (реалізація проєкту охоплює кілька місяців).

Отже, проєктно-технологічна діяльність учнів 10-11 класів на уроках технологій привчає їх самостійно орієнтуватися у науковій, методичній і довідковій літературі, вчить здобувати потрібну інформацію самостійно; розвиває основні види мислення учнів, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, навчає мислити від абстрактного до конкретного, дозволяє учню усвідомити себе творцем своєї діяльності, розвиває уяву, що є стимулом народження нових ідей.

Література:

1. Килпатрик В. Х. Метод проєктів. Львів: Брокгауз – Ефрон, 1986. 43 с.
2. Коберник О. М. Трудове навчання в школі: проєктно-технологічна діяльність : навч.-метод. посіб. Харків: Основа, 2010. 256 с.
3. Проєктно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання : теорія і методика : монографія; за заг. ред. О. М. Коберника. Київ: Наук. світ, 2003. 172 с.

УДК 371

Луппа Д. О.,
студентка 22-Т групи
факультету технологічної
і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:
Хоруженко Т.А. ,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ГЕРДАНУ

В наші дні стають популярними прикраси ручної роботи. І серед них не можна не виділити прикраси з бісеру. Круглий або рубаний бісер, стеклярус – ця різноманітність конструкційних матеріалів народжує величезну палітру фактур. Вироби з бісеру виглядають дуже красиво і оригінально. До того ж бісероплетіння розвиває фантазію, дозволяючи самостійно створювати схеми і способи виготовлення виробів.

Бісер і скляне намисто були відомі нашим предкам внаслідок ведення торгівлі з країнами Візантії та Близького Сходу, а на території сучасної України він з'явився ще за часів Київської Русі. Це підтверджують як письмові джерела, так і археологічні знахідки. Бісер був досить поширеним в національній культурі України в XIX столітті, а на початку XX ст. бісерні прикраси стали невід'ємною частиною народного вбрання. Основними територіями поширення прикрас з бісеру стали західні області України, центральне Подніпров'я та Східне Полісся.

Однією із таких бісерних прикрас були гердани (від тур. gerdan — «шия»; силянка, драбинка) – шийна бісерна прикраса у вигляді вузької стрічки, виготовлена з різнокольорових намистин, нанизаних на нитяну чи волосяну основу, що утворюють геометричний або рослинний орнамент.

На Буковині, Галичині, в Закарпатті традиційно жінки оздоблювали герданами зачіску або шию, а чоловіки надягали їх на головні убори. В костюмі вони були досить яскравим показником віку свого власника та його соціального стану. Крім того, вони не тільки прикрашали свого господаря, але й були оберегом. Найчастіше гердани виконували в формі зігнутої тасьми цільного або мереживного плетіння, ширина їх могла бути різною, а краї зазвичай з'єднували спереду на кшталт медальйона. На шию гердан одягали через голову.

Слід відмітити, що гердан на територію сучасної України потрапив з Угорщини, а тому був розповсюджений в основному в західних регіонах нашої країни. Можливо саме тому він довго залишався невідомим в східній частині України, і не набув там

значного поширення. Однакові прикраси з бісеру могли мати абсолютно різні назви в окремих регіонах або навіть хуторах. Так, в Галичині гердан називали «силянкою», а у румунській частині Буковини – «маржелою» (margele).

Удавнину на герданах зображували, як правило, геометричний візерунок. Горизонтальні елементи символізували землю, а хвилі – воду, вогонь зображували у вигляді хреста, квадрат, коло або ромб означали сонце. Обираючи кольори для гердану, гуцули віддавали перевагу барвистим і яскравим відтінкам, які вони переносили з луків, водоспадів і лісів.

Старовинні прикраси з бісеру зберігаються в наш час в колекціях музеїв. Вони свідчать про високий розвиток технології бісероплетіння, а колірна гамма і візерунок цих виробів є відображенням регіональних особливостей світосприйняття українців.

Література:

1. Історія та сучасність бісероплетіння. URL: <https://sites.google.com/site/gucylshina/home/istoria-ta-sucasnist-biseropletinna>
2. Новини Полтавщини. URL: <https://np.pl.ua/2018/03/scho-take-herdany-i-yak-jih-nosyat-aksesuar-ukrajinskoji-zhinky-foto/>
3. Павх С.П. Бісерне рукоділля. Тернопіль Харків: «Ранок», 2009.112с.

УДК 371

Москаленко Т.О.,

магістрантка 62 М-Т групи
факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Курок В. П.,

доктор педагогічних наук,
професор, член-кореспондент НАПН України,
завідувач кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ ТА ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Чільне місце в системі освіти посідають заклади загальної середньої освіти. Світогляд людини, її прагнення до навчання

зкладається саме в сім'ї та школі. Школа формує людину, її громадянську позицію і моральні риси, а також вирішує, чи хоче і може людина навчатися протягом усього життя.

У концептуальних засадах «Нова українська школа» наголошено на тому, що випускник має покинути старшу школу фахово визначеним, повинен вміти методично грамотно, самостійно працювати, прагнути до самоосвіти та вдосконалення. Це передбачає застосування в освітній галузі «Технології» нової системи навчання. У вимогах ринкової економіки, коли від людини пропонується надійне, якісне та відповідальне ставлення до праці, освітня галузь «Технології» набуває виняткового значення, і успіхів визначених нею цілей здійснюється в єдності зусиль школи, сім'ї та суспільства. Не виняток, що у більшості країн світу трудова підготовка учнів стає необхідним складником освітнього процесу [3].

Головна мета освітньої галузі "Технологія" полягає у технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та шаленої трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічної інформаційної громадськості.

Цінним завданням сучасної української освіти сьогодення є формування ключових та предметних компетентностей. Всі вони є однаково важливі й взаємопов'язані між собою. Важливі компетентності учнями набуваються під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти [2].

Важливо зазначити, що ключові компетентності – це знання, уміння і навички з комплексу основних загальноосвітніх предметів, які учень набуває або систематизує і поглиблює в контексті технологічної освіти в процесі проектно-технологічної діяльності.

Насамперед, ключові та предметні компетентності формується в процесі засвоєння навчального модуля «Техніки декоративно-ужиткового мистецтва», де учні навчаються техніки декоративно-ужиткового мистецтва, як відображення культурної спадщини українського народу. Під час виготовлення виробів декоративно-ужиткового мистецтва в учнів є можливість здійснити власне самовираження через цінності та трудові традиції української культури[1].

Сформовані компетентності зазначається в здатності старшокласників визначати завдання проекту, планувати і здійснювати дослідну, пошукову, технологічну діяльність, які обумовлені темою і завданнями проекту.

Проектна діяльність розглядається з різних аспектів: з одного боку – як план для подальшої діяльності, а з іншого боку – як матеріальний продукт. Проектування – це система параметрів

модельованого об'єкта або якісно нового стану існуючого об'єкта чи процесу в поєднанні зі способами його досягнення[5]. Метод проєктів надає змогу представити складові процесу навчальної діяльності у взаємозумовлених та систематизованих зв'язках, чітко виділити доцільність зазначених цілей, уявити послідовність дій для їх досягнення, визначити основні етапи [4].

Тема і завдання проєкту визначаються на основі очікувань навчально-пізнавальної діяльності учнів у співпраці з усіма учасниками проєкту.

Отже, проєктно-технологічна діяльність передбачає стимулювання інтересу старшокласників до пошуку актуальних проблем та вирішення їх за допомогою наявних знань і практичних умінь і сприяє формуванню в них ключових і предметних компетентностей.

Література:

1. Груніна Г. М. Організація творчої та пошукової діяльності учнів . Київ., 2013. с.18-23.
2. Жукава А. Р. Наступність навчання учнів основної і старшої школи в'язання спицями.
3. Князян М. Навчально-дослідна діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань. Одеса,1998.
4. Коберник О. М., Бербец В. В., Дубова Н. В. Трудове навчання в школі: проєктно-технологічна діяльність. 5–12 класи / за ред. О. М. Коберника. Харків., 2010. 256 с.
5. Методика трудового навчання: проєктно-технологічний підхід: навчальний посібник / за заг. ред. О. М. Коберника, В. К. Сидоренка. Умань: СПД Жовтий, 2008. 216 с.

УДК 371

Нечипуренко О.В.,
магістрантка 62М-Т групи
факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Хоруженко Т.А.,

СУЧАСНИЙ СТАН ВИВЧЕННЯ ТЕХНІКИ ВИШИВАННЯ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

З метою виявлення сучасного стану вивчення техніки вишивання у старших класах закладів середньої освіти нами було проведено анкетування учителів технологій та учнів 10-11 класів закладів середньої освіти міста Глухова. Метою анкетування учнів було з'ясувати їхнє ставлення до вишивання, визначити перелік бажаних об'єктів праці для виготовлення у даній техніці, встановити особливості проектування вишитої сорочки.

В ході індивідуального анкетування учні відповідали на наступні питання: Чи подобається Вам вишивати? Де вперше Ви познайомились з вишивкою? Чи займаєтесь Ви вишивкою у вільний час? На Вашу думку, чи користується вишивка попитом у сучасному житті? Якими із перелічених швів Вам подобається вишивати? Які вироби з вишивкою ви виготовляли на уроках трудового навчання? Як ви думаєте – чи достатньо уроків технологій, присвячених вивченню вишивки? Які вироби з вишивкою Вам хотілося б виготовити? Чи хотіли б Ви виготовити вишиту сорочку на уроках технологій? Які орнаменти ви б обрали для оздоблення сорочки вишивкою?

Аналіз отриманих відповідей довів, що 82% старшокласників подобається вишивати. Аналізуючи наступне питання, було виявлено, що 79% учнів вперше познайомилися з вишивкою на уроках трудового навчання, а решта – вдома. Школярі відмітили, що загалом вдома вони не займаються вишивкою, тільки 49% респондентів займаються цим видом рукоділля у вільний час. Натомість більшість старшокласників вважають, що вишивка є дуже популярним і модним видом декоративно-прикладного мистецтва (98%).

Учні 10-11 класів відмітили, що їм подобається вишивати хрестиком (73%) та гладдю (27%). Серед виробів, які учні хотіли б виготовляти на уроках трудового навчання, переважає одяг або його деталі (69% респондентів) та вироби інтер'єрного призначення (31% учнів). 68% учнів зазначили, що на уроках технологій вони хотіли б виготовити вишиту сорочку. На запитання анкети «Які орнаменти ви б

обрали для оздоблення сорочки вишивкою?» відповіді учнів розподілилися наступним чином: 72% – геометричні, 28% – рослинні.

Аналізуючи відповідь на питання «Чи достатньо уроків технологій присвячених вивченню вишивки?» позитивні відповіді дали 34% учнів старших класів. Отже, чим старші за віком учні, тим більше вони мають потребу вишивати і були б не проти мати більше уроків, присвячених вишиванню.

Аналізуючи відповіді учнів 10-11 класів на питання розробленої нами анкети, можна зробити висновок, що більшості школярів подобається вишивати, але в той же час вони не займаються вишивкою вдома. Більшість учнів познайомилися з вишиванням на уроках трудового навчання. На думку школярів, вишивка є дуже популярним і модним видом декоративно-прикладного мистецтва і користується попитом у сучасному житті. Учні також зазначили, що більшість з них хотіли б виготовити вишиту сорочку, оздоблену геометричним орнаментом, але нажаль для цього не достатньо уроків технологій, присвячених саме вишивці.

УДК 371

Омелечко А.В.,
магістрантка 6М-Т групи
факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Хоруженко Т.А.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

МАРКЕТИНГОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СУМКИ-КЛАТЧУ

Серед основних технологій, визначених змістом навчальної програми «Трудове навчання. 5-9 класи» для учнів 5-9 класів є «Технологія виготовлення вишитих виробів» [1]. Як бачимо, техніка вишивання затребувана змістом освітньої галузі «Технології», і це не випадково, адже вишивання – одне з найулюбленіших мистецтв

України. Значення і роль української народної вишивки важко переоцінити, її орнаменти можна зустріти на трипільському посуді, розписах цієї доби, а також доби раннього та пізнього палеоліту.

Навчальний модуль «Техніки декоративно-ужиткового мистецтва» предмету «Технології» в 10-11 класі передбачає ознайомлення старшокласників з традиційними технологіями українського народу, серед яких є технології виготовлення вишитих виробів та виробів з бісеру. Вважаємо доречним у 10-11 класі під час вивчення змісту даного модуля спроектувати і виготовити сумку-клатч, оздоблену вишивкою бісером.

Клатч або клач (англ. *Clutch* – схопити) – маленька елегантна сумочка-конверт. У клатча може бути маленька ручка, але не ремінець, та зазвичай його носять під пахвою або обхопивши долонею [2]. Традиційний клатч відрізняється від сумки тим, що він не має ні ручок, ні ременів, а носить під пахвою або обхопивши рукою за основу і притиснувши до стегна. Клатчі – це вироби невеликих габаритів, які мають різну конфігурацію і оздоблення, що надає їм ефектний вигляд та робить досить практичними.

За результатами аналізу сайтів інтернет-магазинів, було з'ясовано, що ціни на клатчі досить високі. До того ж, яким би багатим не був асортимент клатчів, завжди існує шанс побачити його в іншій людини. Щоб не потрапити у таку ситуацію, можна купити дуже дорогий брендовий клатч, який виготовляється в одиничному екземплярі, або створити свій, унікальний. У якості інструментарію для проведення маркетингового дослідження було обрано аналіз інформаційних джерел, засобів масової інформації, бесіду, анкетування, дослідження аналогічних виробів у торгівельній мережі та цінове дослідження.

Про те, чи користуються клатчі попитом у сучасної молоді, які види, технології виготовлення та оздоблення клатчів їм подобаються, ми запитали у 9-класників під час проходження педагогічної навчально-заликової практики. З цією метою було опитано учнів 9-А та 9-Б класів Глухівської загальноосвітньої школи №1.

Результати проведеного анкетування показали, що всі учні хотіли б мати у своєму гардеробі сумку-клатч. Крім того, деякі з них вже мають клатч, але хотіли б мати ще декілька різних за своїм призначенням та місцем використання. Відповідаючи на друге питання анкети, учні зазначили, що клатч у їхньому розумінні – це елемент вечірнього наряду, для виходу у театр, відвідування ресторану або весілля (60% опитаних). Діти зазначили, що як сумка на повсякдень клатч не дуже функціональний, бо не дозволяє вмістити в себе багато необхідних речей. Крім того, 50% опитаних учнів вказали, що їм подобається клатч-бокс, адже він тримає форму, а тому

виглядає більш презентабельно. Другим за популярністю 40 % респондентів відзначили повсякденний клатч та клатч-конверт (30%). Щодо декоративних клатчів, то тут думки 9-класників розійшлися – багато хто з них взагалі такі клатчі вважає не сумками, а біжутерією, адже «в них взагалі нічого не покладеш».

Відповідаючи на четверте питання анкети, 75% учні зазначили, що вони віддають перевагу технології виготовлення клатчів машинним способом, 35 % – технології виготовлення в'язаних виробів, 20% – технології плетіння. Технологію виготовлення валяних виробів відзначили лише 10% опитаних учнів. Мабуть тому, що наразі ця технологія є не дуже поширеною для вивчення у закладах середньої освіти передусім через досить високу вартість вихідного матеріалу – вовни.

Відповідаючи на п'яте питання анкети, 70% учнів зазначили, що серед варіантів оздоблення клатчів їм подобається вишивка бісером, 60% респондентів відзначили оздоблення металевими декоративними елементами (кнопками, ланцюжками, гудзиками, кільцями), 50% зазначили текстильні квіти та вишивку нитками, а 40% – аплікацію.

Отже, за результатами проведеного анкетування ми зробили висновок, що потенційних покупців цікавить вечірній клатч-бокс з оздобленням у вигляді вишивки бісером, виготовлений з текстильних матеріалів машинним способом.

Література:

1. Трудове навчання у 5-9 класах – обов'язковий блок: основи матеріалознавства, технологія виготовлення виробів. Блок 2 / за заг. ред. Г. В. Ігнатенко. Харків: Вид.група «Основа», 2014.

2. Вікіпедія.

URL:

<https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BB%D0%B0%D1%82%D1%87>
(дата звернення 14.11.2020).

УДК 371

Павлюк В. В.,

магістрант 62 М-Т групи
факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Білевич С. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри технологічної і професійної освіти

АНАЛІЗ МОЖЛИВОСТЕЙ ВЕБ-КВЕСТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СТРАШОЇ ШКОЛИ

Використання веб-квестів в освітньому процесі розвиває пізнавальну активність учнів та навички самостійного отримання знань. Основою веб-квесту з точки зору методології є активне навчання, саме воно створює передумови для трансформації отриманої учнями інформації в нові знання, які вони можуть використовувати. Веб-квест спрямований на розвиток в учнів навичок аналітичного та творчого мислення, формування та розвиток їх інформаційної компетентності. Тому його можна з успіхом застосовувати на уроках технологій як для вивчення нового матеріалу, так і для узагальнення знань з певної теми, учням можна запропонувати різні джерела інформації з теми, різні точки зору на проблему, які б спонукали учнів до самостійної роботи, опрацювання, пошуку, аналізу інформації.

Використання веб-квестів на уроках технологій сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти до навчання. Так, *мультимедійність* покращує психоемоційний настрій. Зокрема, у веб-квест можна ввести різні ігрові форми. Навчальний матеріал стане цікавим і ілюстрованим, в наслідок чого оволодіння знаннями буде легким і захопливим. Це розвиватиме уяву учнів, сприятиме виникненню позитивних емоцій, впевненості в успіху, збереженню здоров'я учнів.

Модальність передбачає одночасне використання кількох каналів сприйняття інформації. Найбільш цінним тут є залучення мультимедійних засобів. Візуалізація навчального матеріалу надасть змогу забезпечити умови для розвитку пам'яті, зробити знання відкритими, стане гарним знаряддям діагностування. Використання ілюстрацій важливе тоді, коли об'єкти недоступні безпосередньо, а розповідь учителя не забезпечує достовірного уявлення про об'єкт, що проєктується.

Слово-образ. Засоби веб-квесту надають змогу за оптимальний проміжок часу показати здобувачам освіти в онлайн режимі динамічні процеси й статичні образи.

Структурованість подання навчального матеріалу. Форма веб-квесту має розгалужену структуру надання інформації. Вона реалізується за допомогою гіперпосилань, що організують логічні чіткі зв'язки, сприяють цілісному розумінню питання, що вивчається.

Пошуковий характер технології веб-квест забезпечує активну дослідницьку діяльність вчителя і учнів. Доступ до мережі Інтернет дає кожному учаснику з них великі можливості підбору джерел інформації. У процесі роботи з великим обсягом інформації у здобувачів освіти формуються уміння критичного мислення, уміння оцінювання ефективності інформаційного пошуку, визначення оптимального обсягу інформації, відповідальність за здійснений вибір інформації. Отже, відбувається формування інформаційної й комунікативної компетентностей.

Візуалізація результатів роботи здобувачів освіти й оцінка виконаної ними роботи. Усі виведені на екран проміжні результати роботи унаочнюють оцінку діяльності учнів, а рефлексію роблять усвідомленою.

З метою дослідження питання використання технології веб-квест на уроках технологій нами було проведено інтернет-анкетування вчителів трудового навчання та технологій. У ньому взяло участь 63 учителі трудового навчання та технологій. Анкетування показало, що переважна більшість учителів трудового навчання та технологій знайомі з технологією веб-квест, особисто брали участь у веб-квестах, тобто уявляють сам процес їхнього проходження, вважають за доцільне використовувати цю технологію на своїх уроках. Це підтверджує актуальність нашого дослідження.

З метою вивчення реального стану використання веб-квестів в освітньому процесі старшої школи та на уроках технологій, було проведено анкетування серед учнів 10-11 класів закладів загальної середньої освіти м. Глухова. У ньому взяло участь 97 осіб.

Таким чином, можемо зробити висновок, що технологія веб-квест в переважній більшості цікавить учнів, вони вважають, що її використання вчителями покращить освітній процес. Квести дозволяють включати в самостійну роботу як окремого учня, так і весь колектив. Використовуючи Інтернет-ресурси на уроках технологій можна сформувати стійку мотивацію, активізувати розумові здібності здобувачів освіти, забезпечити заняття новими автентичними матеріалами. Це дає можливість формувати в учнів навички самостійної роботи з матеріалами, реалізовує комунікативний, диференційований, особистісно-орієнтований підхід до навчання.

УДК 372.862

Паршиков В.М.,
магістрант 6 М-Т групи
факультету технологічної
і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Марченко С.С.,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри технологічної і професійної
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

На сьогодні, одним з найважливіших завдань системи освіти є не тільки навчити людину, дати їй знання, але й розвинути в неї творче мислення та вміння застосовувати ці знання на практиці.

Люди, що володіють творчими здібностями, легше знаходять своє місце в житті. Вони стають ініціативними, заповзятливими фахівцями, займають високі посади на виробництві, у науці або бізнесі, приносять більшу користь суспільству. Але тут з'являється інші питання. Якщо знання можна отримати, то як бути з уміннями застосовувати їх на практиці? Які методи потрібно використовувати для розвитку в учнів творчих здібностей? Ці завдання можуть з успіхом вирішуватися на уроках трудового навчання.

Перед початком навчання важливо пам'ятати, що безталанних дітей немає, є ті, які не знайшли свої сильні сторони. Їх виявити – і є основне завдання вчителя. Саме тому важливо створити для учнів таку атмосферу, в якій вони прагнули б проявляти свої творчі здібності.

По-перше, для цього, потрібно забезпечити їм простір для реалізації своїх ідей.

По-друге, в колективі повинна бути дружня атмосфера, адже ніщо не пригнічує будь-які творчі починання так, як критика у свою

адресу. Тому дуже важливо вміти виявляти і вчасно вирішувати будь-які конфлікти в колективі. Зі свого боку, вчителю потрібно ставитися до всіх учнів однаково, не заводити серед них улюбленців або ізгоїв. Намагатися якнайменше критикувати роботи, не порушуючи тим самим внутрішній настрій дитини. Тому важливо ставитися терпимо до виробів учнів, намагатися зрозуміти їх і спробувати направити в потрібне русло.

По-третє, учитель повинен бути не тільки наставником і контролером, але й подавати приклад. Потрібно грамотно й цікаво подавати інформацію. Справжній учитель технології повинен вміти створювати креативні ідеї й втілювати їх у життя.

Створення творчих проєктів створює широкі можливості для творчості. Його суть полягає в створенні виробу на будь-яку тематику. Для початку потрібно визначитися з темою. Вона повинна зацікавити якнайбільше учнів. Тут допоможуть методи створення креативних ідей (мозковий штурм, конференція ідей і т.п.).

Можна запропонувати учням теми на вибір. При застосуванні даного методу потрібно всіма силами намагатися уникати ситуацій, у яких учням не сподобається жодна із запропонованих ідей.

Ну і нарешті, можна показати готові вироби й запропонувати учням зробити щось подібне або якось поліпшити їх. Тут важливо звернути увагу на рівень навичок дітей, чи під силу їм це.

Тему вибрали, тепер потрібно переходити до наступного пункту – реалізації ідей у життя. Тут потрібно бути особливо уважним, тому що існує відразу кілька небезпек:

Техніка безпеки. Багато дітей зневажають її, тому важливо стежити не тільки за емоційною атмосферою в колективі, але й за фізичною безпекою.

Емоційний стан учнів. Якщо дитина зіштовхнулася із труднощами під час реалізації проєкту, потрібно допомогти їй. Наприклад, показати готові варіанти, або дати різні ідеї, які можна застосувати в його виробі. Важливо намагатися уникати критики, адже вона може скувати дитину або знищити мотивацію.

Для створення творчої атмосфери можна включити фонову музику, яка буде сприяти підняттю настрою й внутрішньому розслабленню.

Учитель повинен виступати спостерігачем і намагатися якнайменше втручатися в процес створення творчого проєкту, лише зрідка направляючи учнів у потрібну сторону.

Після уроку необхідно закріпити інформацію. Можна дати

дітям проекти додому на доробку, нагадавши їм про техніку безпеки; можна запропонувати зробити щось подібне самостійно. Важливо, щоб у дітей було бажання займатися творчістю в позаурочний час. Також, існує безліч олімпіад і виставок, де діти можуть представити свої творчі проекти й одержати за це призи. Усе це є непоганим мотиватором і одночасно – винагородою.

Урок трудового навчання потрібно максимально використовувати для того, щоб розпізнати в дітях їх здібності й розвивати їх. Хтось прагне спробувати щось нове, неординарне, тому потрібно допомогти йому в цьому, запропонувавши пару цікавих ідей. Інший прагне навчитися робити якісні речі, які вже винайдені – дати йому готові приклади й допомогти отримати вміння. Кожна людина в цьому плані унікальна. Завдання вчителя технології – визначити цю унікальність і вказати шлях до розвитку, а це не просто. У статті дані лише загальні рекомендації, а у реальності немає абсолютного рецепта, як з будь-якої дитини одержати генія з мільйоном нових ідей. В даному випадку важливим є особистісний індивідуальний підхід і вміння діяти виходячи із ситуації.

Література:

1. Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід: Навчальний посібник / Бербец В. В.; Дубова Н. В.; Коберник О. М.; Кравченко Т. В. та ін. / За заг. ред. О.М. Коберника, В. К.Сидоренка. Умань: РВЦ Софія, 2008. 215 с.
2. Інтерактивні технології на уроках трудового навчання. Методично-практичний посібник. Полтава : ПОІППО. 2007. 120 с.

УДК 371

Поліщук Д.В.,
студентка 41Г групи
факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Курок В. П.,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кор. НАП України,
зав. кафедри технологічної і професійної освіти,

ПРОЄКТУВАННЯ ТА ВИГОТОВЛЕННЯ КОМПЛЕКТУ АКСЕСУАРІВ ДЛЯ ДІЛОВОЇ ЖІНКИ

В епоху науково-технічного прогресу, коли з'явилася величезна кількість нових тканин і матеріалів, інтерес до бісеру дещо зменшився.

Беззаперечно, що все нове стає звичним і перестає дивувати. Так сталося і з намистинами: магія різнокольорових крапель почала знову приваблювати людей, виявляючи невблаганний шарм намистин. Роботи, вишиті бісером, важко знайти в магазині. Але ви можете створити те, що хочете, своїми руками, і це має багато незаперечних переваг. Передусім, власноруч розшита річ обійдеться вам набагато дешевше. По-друге, ви станете власником унікального виробу. Вишивка бісером – це ще і неймовірно модно та вишукано.

Під час розроблення конструкції шкіряної обкладинки та футляру було враховано розміри записника та окулярів. Саме ці критерії впливають на якість та зовнішній вигляд комплекту аксесуарів. Обкладинка має бути чітко за розмірами, щоб можна було одягнути на блокнот і вона не деформувалась. Футляр має бути не занадто вузьким та широким, щоб окуляри вільно розміщались всередині. Комплект аксесуарів матиме оздоблення квітковими мотивами в українському стилі.

Головною технікою обрано вишивку бісером, тому що виконується просто та швидко, цей вид рукоділля дає можливість реалізувати будь-які «квіткові» фантазії та створити справжній ексклюзив. Вишивка окремих елементів бісером дозволить точніше передати форми.

Основним матеріалом для виготовлення проєктованих аксесуарів є шкіра, яка може бути натуральною або штучною. Натуральна шкіра виготовляється із шкіри тварин і використовується для виготовлення різноманітних виробів. Шкірозамінник складається з синтетичних волокон [3].

Якість проєктованого виробу залежить від правильності розмірів. Обкладинка на блокнот має бути не замалою, тому слід враховувати розмір щоденника, а також припуски. Це забезпечить гарний зовнішній вигляд виробу. Щоб футляр для окулярів мав

правильні розміри, слід врахувати розмір окулярів по довжині та ширині та декілька сантиметрів для того, щоб футляр був зручним у використанні.

Зовнішній вигляд шкіряного виробу залежить від правильно підбраної шкіри. Щоб вибір був більш зносостійким та мав привабливий вигляд, необхідно обирати шкіру натурального походження. Вона стійка й міцна до стискування, розтягування, стирання, гнучка й еластична, має добре виражену фактуру, рівномірно фарбується, податлива до зшивання, вишивання, тиснення, інкрустації, аплікації, плетіння [2].

У процесі створення виробу, вишитого бісером, вибір кольору виробу дуже важливий. Вироби, прикрашені українською народною вишивкою, дуже різноманітні та гармонійні у поєднанні кольорів. Колір народної вишивки має символічне значення. *Червоний, чорний і білий* – традиційна українська вишивка. Досить поширений синій, зелений і жовтий, рідше фіолетовий, золотий.

Вважається, що *червоний* колір – це колір *життя, сонця, здоров'я та крові*. Саме тому він домінує в народній вишивці. Чорний, на відміну від червоного, нагадує смуток, але також є *кольором землі*. Однозначної інтерпретації символізму кольору в народній вишивці немає. Адже святкові вироби часто вишивають у різних місцевостях чорними нитками [1].

Таким чином, можна сказати, що під час проєктування та виготовлення комплекту аксесуарів слід дотримуватись критеріїв, що суттєво впливають на якість та зовнішній вигляд виробу. Не менш важливе значення має розробка композиції для оздоблення проєктованого виробу. На вибір орнаменту вплинуло символічне значення квіткових мотивів та поєднання кольорів між собою.

Література:

1. Гринченко А. Вишивка бісером: техніка, схеми, орнаменти, изделия, советы / А. Гринченко. –Х.: Основа, 2006. – 64 с.
2. Как отличить натуральную кожу от искусственной. Простые и действенные способы. URL: <https://zen.yandex.com/media/headstrongmary/kak-otlichit-naturalnuiu-koju-ot-iskusstvennoi-prostye-i-deistvennye-sposoby-5c95f5488a95d727f85064a2>
3. Художня обробка шкіри. URL: <https://studfile.net/preview/2412667/page:7/>

УДК 372.862

Савощенко В. В.,
магістрант 6 М-Т групи
факультету технологічної
і професійної освіти

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Марченко С.С.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри технологічної
і професійної освіти

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕРЕСУ ШКОЛЯРІВ ДО ПРАЦІ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Одним із результатів навчання й виховання в школі повинна стати готовність учнів до оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями. Застосування даних технологій на уроках дозволяє активізувати пізнавальну діяльність учнів, опанувати практичні способи роботи з інформацією, проводити уроки на більш високому рівні.

Аналіз педагогічної практики й психолого-педагогічних досліджень по даній проблемі показує, що для підвищення в учнів інтересу до праці слід застосовувати різноманітні методи й прийоми. Причому слід одночасно задіяти розумові, сенсорні, рухові і вольові процеси учня. На нашу думку, для ефективного підвищення інтересу до уроків трудового навчання необхідно створювати такі умови, які викликали б у дітей почуття задоволення, радості, сприяли формуванню в них основ особистісної культури, розвитку індивідуальних інтересів і здібностей [1, 2].

Широкі можливості для ефективної організації процесу навчання на уроках трудового навчання мають сучасні інформаційні технології.

До сучасних технологій, які можна використовувати на уроках трудового навчання, можна віднести: 3D моделювання, робототехніка, 3D принтери, верстати з ЧПУ (лазерні, фрезерні, токарні), «розумні» будинки, альтернативна енергетика й т.п. При чому в останній час ці технології розвиваються швидкими темпами і набувають широкого застосування не тільки в промисловості, але і стають доступні для персональних користувачів. А отже, виникає необхідність їх застосування на уроках трудового навчання.

Застосування 3D моделювання з використанням спеціальних програм дозволяє створювати необхідні моделі, підбирати форми, кольори якого-небудь виробу. Використовуючи моделюючі можливості інформаційних систем, школярі можуть не тільки вибрати варіант, який їх зацікавив, але і виготовити його в бажаному масштабі та оформити за своїм розсудом, виявивши при цьому творчі здібності.

Для правильного конструювання й оформлення креслення рекомендується використовувати спеціальні системи проектування.

Практичні завдання по обробці матеріалів на лазерно-гравірувальній машині, на фрезерних і токарних верстатах з ЧПУ також містять у собі конструювання виробу в системах проектування (КОМПАС-3D, Autocad, Corel DRAW і Adobe Illustrator) з послідуочим виготовленням на верстаті.

При складанні практичних завдань по робототехніці слід давати завдання по конструюванню й програмуванню автономного робота, здатного рухатися в заданому режимі й виконувати базові команди.

Таким чином, застосування сучасних технологій на уроках трудового навчання активізує увагу учнів, підсилює їхню мотивацію, розвиває пізнавальні процеси, мислення, увагу, розвиває уяву й фантазію, сприяє створенню нового освітнього середовища, яке буде сприяти оптимізації процесу навчання й підвищення якості знань, а також є ефективним способом підвищення інтересу, учнів до праці й до вивчення трудового навчання.

Література:

1. Антоненко В.М., Ратушна Ю.В. Сучасні інформаційні системи і технології. Навчальний посібник. Київ. : КСУМГІ. 2005. 131 с.
2. Інтерактивні технології на уроках трудового навчання. Методично-практичний посібник. Полтава : ПОІППО. 2007. 120 с.
3. Кулик Є.В., Пагуга М.В. Комп'ютерні засоби навчання як чинник формування творчої особистості студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вип. 5. Київ – Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. С. 77 – 85.

УДК 371

Сергієнко І. В.,
магістрантка 6 М-Т групи
факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Курок В. П.,

доктор педагогічних наук,
професор, член-кореспондент НАПН України,
завідувач кафедри технологічної
і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПРОЄКТУВАННЯ І ВИГОТОВЛЕННЯ СКРИНІ-ПУФА УЧНЯМИ СЬОМОГО КЛАСУ

На сучасному етапі нової української школи, у трудовому навчанні застосовується проектно-технологічна діяльність, мета якої полягає в розробленні й реалізації навчального творчого проекту, що передбачає проєктування та виготовлення учнями виробу від ідеї до її втілення в конструкційних матеріалах.

Оволодіння новітніми технологічними навичками трудової діяльності сприяє всебічному розвитку учнів, розвитку їхньої загальної національної культури, світогляду, конструкторського стилю мислення, творчих здібностей, дослідницьких і життєзабезпечувальних умінь, здатності до саморозвитку й самонавчання, засвоєнню учнями різноманітних сучасних технологій, у тому числі й механічної обробки деревини.

Не дивлячись на те, що існує велика кількість виробів із деревини, технологія обробки базується на тих самих основних принципах, що і багато років тому: розпилюванні, струганні, свердлінні, точінні й шліфуванні. Змінилися лише засоби, методи і технології обробки, зокрема ручні способи обробки змінилися механічними. Механізми і пристрої, які працюють на електроенергії, значно зменшують час, необхідний на обробку конструкційних матеріалів, а також підвищують продуктивність праці і якість самих виробів.

Зважаючи на вищезазначене, нами було обрана тема наукової роботи «Проектування і виготовлення скрині-пуфа», метою якої визначено: теоретично обґрунтувати, розробити і виготовити скриню-пуф.

Для досягнення мети були поставлені наступні завдання:

1. Обґрунтувати об'єкт дослідження та дослідити технологію виготовлення скрині-пуфа.
2. Сконструювати запропонований виріб.
3. Розробити технологію виготовлення скрині-пуфа.
4. Виконати екологічне та економічне обґрунтування проекту.

Об'єктом дослідження стала проектно-технологічна діяльність учнів сьомого класу з виготовлення скрині-пуфа, а предметом – проект скриня-пуф.

Якщо детальніше зупиниться на розділах наукової роботи, тематикою якої є розроблення проекту скриня-пуф, то помічаємо певні його особливості. Це зумовлено розглядом проекту як способу пізнавально-трудова діяльності учнів, головною метою якого є виокремлення та розв'язання проблем, пов'язаних з проектуванням і виготовленням реальних об'єктів на заняттях з трудового навчання і технологій [1].

Результатом проектно-технологічної діяльності учнів має бути проект (спроєктований і виготовлений скриня-пуф). Основним методом проектування в 7 класі є метод фокальних об'єктів. Технологію механічної обробки деревини ми будемо використовувати як основну при виготовленні даного виробу, а технологія виготовлення швейних виробів машинним способом буде використана як допоміжна.

У європейських країнах цей виріб м'яких меблів називають пуф, наші співвітчизники дали йому зменшувально-пестливу назву пуфік. Перш ніж розглянути всі переваги пуфика, коротко схарактеризуємо історію його виникнення, яка дуже тісно пов'язана з винаходом меблів загалом. Вперше він з'явився ще в середньовіччі й прийшов до нас з Єгипту, а пізніше з Риму і Стародавньої Греції [2]. Виготовляли пуфики зі шкіри, хутра і дерева, а в багатьох будинках обтягували найтоншою тканиною і прикрашали дорогою оббивкою. Багато з них донині стоять у музеях як справжні витвори мистецтва. Багатовікова історія дуже видозмінила цей предмет для сидіння, і сьогодні в меблевих салонах можна зустріти безліч його видів, виготовлених з різних матеріалів.

Поширеність пуфів легко пояснюється. Вони мають невеликий розмір, на них комфортно сидіти, їх легко перевозити, вони економлять простір і підходять для будь-якого типу приміщення, завдяки своєму унікальному дизайну. Пуфи різноманітні за своєю конструкцією. Вони можуть бути з ніжками, без них або на коліщатах. У них можуть бути полички, ніші для зберігання речей (скриня-пуф).

Проектування і виготовлення скрині-пуфа доцільне саме в сьомому класі, тому що учні мають знання, вміння і навички для виконання трудових операцій, необхідних для виготовлення, складання і оздобленню виробу. Вони здатні вчитись свідомо планувати свою роботу, що активізує їх розумову діяльність, використовувати свої знання із загальноосвітніх предметів для виконання означеного проєкту. Вони мають навички в розробленні й читанні техніко-технологічної документації.

Таким чином, підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що обраний проєкт скриня-пуф доцільно обирати як об'єкт праці для учнів сьомих класів закладів загальної середньої освіти.

Література:

1. Трудове навчання. 5–9 класи [Електронний ресурс] : навчальна програма / за загальною редакцією В. К. Сидоренка. 2017. URL: <http://trudove.org.ua/post/navchalna-programa-z-trudovogo-navchannya-dlya-5-9-klas-v-za-novim-derzhavnim-standartom>
2. Історія виникнення меблів. URL: http://petrovych.at.ua/publ/z_istori/1-1-03.

УДК 378.011

Тропак Б.С.,

аспірант IV року навчання
кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Курок В.П.,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кор. НАПН України,
зав. кафедри технологічної і професійної освіти,
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЛЬ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

В даний час створення цифрової економіки України вимагає відповідної орієнтації системи освіти, підготовки людини, що використовує в своїй діяльності сучасні цифрові технології. Однією з компетентностей, яку необхідно сформувавши у вчителя нового покоління, є «цифрова компетентність». Уточнимо, що в поняття «цифрова компетентність» ми вкладаємо впевнене і критичне використання студентами комп'ютера, мобільного телефону, планшетного комп'ютера, інтерактивної дошки. Ця компетентність заснована на логічному мисленні, високому рівні керування інформацією і високорозвиненій майстерності володіння цифровою технікою.

Розглядаючи характер загальної цифрової компетентності, дослідник Джозе Янсен визначає, що: «Цифрова компетентність, очевидно, включає більше, ніж уміння користуватися пристроями та додатками, це поняття нерозривно пов'язане з навичками спілкування за допомогою ІКТ, а також інформаційні навички».

До цієї компетентності ми пропонуємо включити наступні знання: розуміння загальної структури і взаємодії пристроїв ЕОМ; розуміння потенціалу цифрових технологій для інноваційної діяльності; базове розуміння надійності і достовірності одержуваної інформації, вміння користуватися програмами для проектування навчального заняття. Уміле та ефективне використання ІКТ потребує особливих знань та розуміння щодо правових та етичних аспектів, конфіденційності та безпеки, а також розуміння ролі ІКТ у сучасному суспільстві та розумне ставлення до технологій.

Так у формулі НУШ вказано «Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи».

Цифрова компетентність визнає актуальність та важливість цифрових технологій, знань та вмінь щодо їх використання, але приймає більш широку соціокультурну позицію, сигналізуючи про необхідність зрозуміти та розглянути більш широкі наслідки та аспекти впливу цифрових технологій на особистість та суспільство.

Визначити єдине формулювання цифрової компетентності досить складно, оскільки швидкий розвиток технологічних, культурних та суспільних аспектів постійно стимулює переосмислення способів і методів застосування цифрових технологій в професійній діяльності і повсякденному житті.

Цифрова компетентність охоплює різні сфери життєдіяльності. Кожній сфері відповідає свій визначений вид цифрової компетентності.

1. Інформаційна компетентність, пов'язана з сукупністю знань, умінь, навичок пошуку інформації, її осмисленню, аналізу та структуруванню, а також створення інформаційних об'єктів.

2. Комунікаційна компетентність пов'язана з сукупністю знань, умінь та способів створення ефективних професійних взаємовідношень в майбутньому колективі, самовизначення в суспільстві.

3. Функціональна компетентність, пов'язана з сукупністю знань, умінь та способів використовувати віртуальне освітнє середовище

4. Споживча компетентність, пов'язана з сукупністю знань, умінь та способів вирішення повсякденних задач за допомогою цифрових технологій, направлених на задоволення споживчих потреб.

Під цифровою компетентністю вчителя трудового навчання та технологій мається на увазі не тільки сума загально-користувацьких і професійних знань та умінь, які представлені в різних моделях ІКТ-компетентності, але і здатність на ефективну діяльність, особисте ставлення, засноване на почутті відповідальності. Ці знання, вміння, мотивація на виконання завдання, досягнення поставлених цілей, а також почуття відповідальності за виконання обов'язків і становлять каркас цифрової компетентності як частини соціальної компетентності особистості, її засвоєних компетенцій, що дозволяють успішно використовувати інформаційно-комунікаційні технології для навчання учнів.

Література:

1. UNESCO — “Working Group on Education: Digital skills for life and work”, 2017. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002590/259013e.pdf> (дата звернення: 10.08.2020).;
2. Гайдамашко И. В., Чепурная Ю. В. Цифровая компетентность и онлайн-риски студентов образовательной организации высшего образования. Человеческий капитал. 2015. № 10 (82). С. 18—21.
3. Гуржій А. М., Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л. Формування професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами

інформаційно-комунікаційних технологій: монографія. Київ-Вінниця: ТОВ Фірма "Планер", 2015. 464 с.

4. Ковальчук В. І. Застосування цифрової педагогіки в підготовці майбутніх фахівців сфери підприємництва. *Молодий вчений*. 2018. №5. С. 523-526.

УДК 371

Харченко А.О.,

магістрантка 6М-Т групи
факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Хоруженко Т.А. ,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ДОБІР ТКАНИНИ ДЛЯ ВИШИВАНКИ

На конструкторському етапі проектування вишиванки після етапів аналізу призначення, вимог до якості, опису зовнішнього вигляду та побудови графічного зображення, настає етап визначення та підбору необхідного матеріалу – тканини, бісеру, ниток.

Для вишиванки найкращий варіант тканини – льон, який є природним антисептиком, також він буде відмінним теплоізолятором. Але льон має досить високу ціну та мнеться, а нанесення візерунку на нього вимагає значних зусиль.

Домоткана тканина – відмінний варіант для якісної, приємної для тіла і м'якої вишиванки. Вона складається з 100% натурального матеріалу. Розрізняють кілька видів домотканого полотна в залежності від його щільності. Так, є тканина, призначена для більш тонкої роботи (дитячий та жіночий одяг) та вишивки бісером, на неї не потрібно витратити великі кошти. З таким полотном досить просто працювати, так як воно має чітку структуру ниток. Хрестики виходять рівними і дуже нагадують візерунок, вишитий на канві.

Атлас – блискуча тканина – підходить для виготовлення вишиванок для урочистих заходів, виступів на сцені. По ній вишивати важко, адже якщо не вдало вколоти голку в тканину, то утвориться

затяжка, яка зіпсує зовнішній вигляд виробу. Також варто звернути увагу на те, що атлас з часом жовтіє. Оскільки вишиванка шиться на декілька років, то її недоцільно виготовляти з атласної тканини, адже поживкий вигляд виробу не додасть йому привабливості.

Габардин – це тканина щільного плетіння, з ледь помітним рубчиком. Використовують для виготовлення вишиванок переважно габардин білого кольору. Ця тканина практично не мнеться, тому що за складом є синтетичною – поліестром. З виворотного боку габардин – гладка тканина, а з лицьового має рельєфний смугастий візерунок. Таке особливе плетіння робить полотно щільним, здатним утримати на поверхні досить важкий матеріал – бісер, а також водовідштовхувальним, оскільки краплі вологи стікають з нього, не встигаючи вбиратися. Тканина габардин досить комфортна і не мнеться.

Характеристики тканини «габардин»: матеріал м'яко драпірується, особливо при розкроюванні по косій нитці; незважаючи на свою високу щільність, тканина досить легка і м'яка; добре тримає форму і не деформується під час прання; стійкий до зношення; хороші експлуатаційні характеристики: легко прасувати, добре виводяться плями; стійкий до намокання.

Явною перевагою габардину є його ціна, адже в порівнянні з іншими тканинами, які використовуються для вишиванок, це бюджетний варіант. Завдяки своєму складу, з габардину дуже добре відпираються плями. Варто також зазначити, що ця тканина не тягнеться, на ній малюнок видно яскраво та чітко. Єдиним недоліком тканини є волокнистий склад – оскільки це синтетика, то влітку у вишиванці із габардину може бути жарко.

Література:

1. Матеріали та інструменти для вишивання бісером.
URL: <https://rukodelkino.com/uk/biser-uk/vshivka-biserom/materiali-ta-instrymenti-dlia.html> (дата звернення 12.11.2020).

СЕКЦІЯ 10. ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Агій О. С.,
магістрантка І року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету

імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Мозуль І. В.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач
кафедри теорії і
методики початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ІНТЕРНЕТ-СЕРВІСИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Сьогодні серед розвинених країн світу активний підхід до використання інформаційно-комунікаційних технологій у школі не обмежується електронними підручниками, посібниками або енциклопедіями. Мережні технології і, у першу чергу, інтернет є нині одним із засобів отримання доступу до якісної освіти.

Мережа інтернет необхідна всім учителям і учням, незалежно від предмета вивчення. Інтернет як технічний засіб розвитку особистості істотно сприяє її самореалізації та розширює соціальні можливості. Користувачі мережі не тільки «споживають» інформацію, а й постійно поповнюють її різними інформаційними ресурсами.

Метою освітньої галузі «Природника» є формування природознавчої компетентності учня шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики [3].

Для успішного формування природознавчої компетентності молодших школярів, вивчення означеної галузі в початковій школі повинно орієнтуватися на компетентнісно-орієнтований підхід із використанням сучасних освітніх технологій (розвиток критичного мислення та креативності, проблемний підхід, впровадження проектних технологій тощо). Поряд із фронтальними та індивідуальними формами роботи, необхідно залучити молодших школярів до колективної діяльності (парна, групова робота) із застосуванням інноваційних методик, використанням інформаційно-комунікаційних засобів. У процесі пізнання природи відбувається

різнобічний розвиток особистості учнів, розвиваються морально-етичні якості, формуються навички природо-охоронної діяльності.

На сьогоднішній день існує багато інтернет-сервісів мультимедійних дидактичних ресурсів, наприклад: learningapps.org, learning.ua, www.geogebra.org, Rebus1, Seterra [1].

LearningApps.org – сервіс, який дозволяє створювати інтерактивні вправи. Їх можна використовувати в роботі з інтерактивною дошкою або як індивідуальні вправи для учнів. На сайті доступна велика база завдань, розроблених учителями з різних країн з природознавства, а також інших предметів шкільної програми. Кожен із ресурсів можна використати на своєму уроці, змінити під власні потреби, розробити схожий чи зовсім інший навчальний модуль [2]. Також цікавим є середовище GeoGebra, яке буде корисним не тільки для шкільного вчителя, а й для студента або викладача в університеті.

Rebus1 – сервіс для створення ребусів. Педагог може зашифрувати важливі терміни, актуальні для тематики заняття з природознавства, у вигляді ребуса. Коли діти розгадують слово, вони довше працюють над його осмисленням, тож надовго запам'ятовують його значення [2].

Зорова пам'ять допоможе без проблем пригадати слово, коли дитина подумає про зображення, які було використано у ребусі.

Learning.ua – свого роду альтернатива LearningApps.org, але українського виробника. Дуже зручна онлайн-платформа, де є багато інтерактивних завдань, цікавих задач, ігор. Сайт дуже яскравий і привабливий, усі завдання цікаво оформлені, створені умови для цікавого освоєння навчальним матеріалом учнями. Недоліком, який стримує в повній мірі користуватись привілеями сайту, є необхідність купити підписку (вона може розповсюджуватись на одного учня або ж на весь клас).

Викладання природничої освітньої галузі неможливе без проведення екскурсій. Це цікава і одночасно складна форма роботи. Проте не завжди є змога організувати передбачені шкільною програмою екскурсії безпосередньо у природному середовищі. Інколи погодні умови не дозволяють реалізувати намічений план і провести екскурсію на обрану тему, та й складно в досить короткий термін в рамках пішохідної екскурсії ознайомитися з різними об'єктами, що представляють ту чи іншу тему, так як дані об'єкти можуть перебувати на значних відстанях один від одного, що призведе до втоми учнів і різкого зниження сприйняття матеріалу, втрати інтересу. За таких

умов можна провести віртуальну екскурсію, створену самим вчителем або учнями під його керівництвом.

Застосування інтернет-технологій повністю змінює характер відносин вчителя та учня. Вони стають партнерськими, направленими на досягнення загальної цілі – організації такого освітнього процесу, в якому роль учителя буде зводитися до коригування та управління. Постійна апробація різних інтернет-ресурсів дозволяє вчителю природознавства коригувати свою діяльність, включаючи в неї новітні інформаційні та педагогічні розробки, не допускаючи застою чи морального старіння.

Література:

1. Інтернет сервіси для навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=53e2jsuRZic&ab_channel=%D0%9B%D1%8E%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%9B%D1%83%D0%B6%D0%BD%D1%8F%D0%BA
2. Інтернет-ресурси для уроків географії та природознавства [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/post/internet-resursi-dlya-urokiv-geografi-ta-prirodnavstva>
3. Типові освітні навчальні програми для 1-4 класів [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
4. Основні сервіси Internet [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://pidru4niki.com/88704/informatika/osnovni_servisi_internet
5. Практичний інтенсив «Інтернет-ресурси в роботі вчителя» [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=Ay4dyBDvG_c&ab_channel=%D0%9D%D0%B0%D0%A3%D1%80%D0%BE%D0%BA

УДК 378

Бакай Т. М.,
магістрантка I року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Мішедченко В. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти

СЛУХАННЯ ТА СПРИЙНЯТТЯ МУЗИКИ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Одним із важливих завдань музичного виховання в школі є підвищення загальної музичної культури дітей, розширення їхнього музичного світогляду. Слухаючи музику, учні знайомляться з творами різних композиторів, а це сприяє вихованню їхнього художнього смаку. Цей вид занять урізноманітнює урок музичного мистецтва, робить його змістовнішим, допомагає прищепити любов до музики, підготувати культурного слухача.

Відомі педагоги-музиканти Б. Асаф'єв, Л. Горюнова, Н. Гродзенська, Е. Печерська, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шацька та ін.) розглядали питання організації слухання й сприймання музики на уроках музичного мистецтва. Е. Абдулін, Е. Ж. Далькроз, Д. Кабалевський, З. Кодаї, К. Орф, Л. Школяр та ін. аналізують форми й методи організації слухання музики в початкових класах, розкривають у своїх працях педагогічні технології музичного виховання молодших школярів.

Одним із важливих завдань музичного виховання у школі є підвищення загальної музичної культури дітей, розширення їхнього кругозору, формування музичного сприйняття дітей.

Музичне сприйняття – це процес відображення й становлення в свідомості слухача музичного образу. Він обумовлений об'єктом (музичний твір) і суб'єктом (духовний світ слухача, його досвід, рівень розвитку, психологічні особливості). Це багаторівневий процес, який включає фізичне слухання музики, її розуміння, переживання й оцінку.

Уміння слухати й чути музику не є вродженою якістю. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються у спілкуванні з музикою, у аналізі музичних творів. Поза сприйманням музика як мистецтво взагалі не існує.

У процес сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики.

Питання керівництва музичним сприйманням найповніше висвітлені у працях Б. Асаф'єва. Він вказував на необхідність ретельного вивчення вчителем рівня музичної підготовки й психічних особливостей учнів. Основним методом виховання усвідомленого ставлення до музики він вважав метод наведення, суть якого полягає у такому доборі музичних творів і бесід, що дають змогу «непомітно для слухачів ввести їх у середовище дії факторів, на які бажано звернути увагу». Автор закликав до обережності у доборі музичних творів [1].

Музика, яку слухають діти, повинна відповідати їхнім інтересам, рівню розвитку музичних здібностей, бути доступною за змістом, близькою за тематикою, відповідати віковим особливостям молодших школярів. У дітей початкових класів вистачає уваги тільки на те, щоб прослухати невеликий за тривалістю музичний твір, але поступово обсяг уваги розширяється й формуються навички уважно слухати музику протягом тривалішого часу.

Якщо у першому класі початкової школи діти здебільшого слухають музичні твори створені дорослими спеціально для дітей («Пташка» В. Сокальського, «Їжачок» та «Кавалерійська» Д. Кабалевського, «Волинка» Й.-С.Баха, «Хвороба ляльки» та «Нова лялька» П. Чайковського, «Пташка» та «Весною» Е. Гріга та ін.), то починаючи з другого класу, учні знайомляться з такими складними формами музичного мистецтва як опера, балет, концерт, симфонія. На уроках школярі слухають окремі номери з опери «Вовк і семеро козенят» М. Коваля, теми з опери «Лисичка, Котик і півник» К. Стеценка, «Танець маленьких лебедів» із балету «Лебедине озеро» П. Чайковського, Другий концерт для фортепіано з оркестром (фінал) І. Берковича, «Ранок» із сюїти «Пер Гюнт» Е. Гріга та ін.) [2].

Матеріал для вступної бесіди учитель музичного мистецтва підбирає з урахуванням вікових особливостей молодших школярів. Знайомлячи дітей з життєвим і творчим шляхом композиторів, він розповідає цікаві та яскраві епізоди дитинства, їх життя, історію написання музичного твору, знайомить з музичними інструментами, які виконують п'єсу. Учитель повинен пам'ятати про важливу особливість сприймання музики, яка полягає в тому, що у поєднанні звуків різної тривалості, тембру, висоти й сили молодші школярі повинні відчувати красу звучання, різноманітність засобів музичної виразності, почути цілісний музичний образ, а музика повинна викликати у слухачів певні емоції, настрої, почуття й думки.

Увесь матеріал, який учні слухають, можна поділити на дві групи: матеріал основний – це програмові музичні твори та ілюстративний матеріал, який допомагає закріпити й засвоїти музично-теоретичні поняття.

Уміння слухати музику в повній тиші має велике виховне значення, бо розвиває в дітей витримку, привчає їх поважати виконавців та слухачів. Але іноді буває й так, що неухважність під час звучання музичного твору, приводить до того, що діти, не помічаючи, певний час взагалі не чули музику й не сприймали її.

Аналіз музичного твору – є невід’ємною частиною діяльності учнів на уроках музики, бо допомагає проникнути в зміст та складний світ музичних образів. Саме на етапі аналізу школярі набувають досвіду музично-творчої діяльності, оволодівають знаннями, вміннями й навичками, необхідними для повноцінного естетичного сприймання музики.

Кожний проаналізований і сприйнятий музичний твір – це ще один крок у музично-естетичному розвитку дітей, який наближає їх до оволодіння музичною культурою.

Аналіз музичного твору, який проводиться на уроці, є художньо-педагогічним: художнім – тому, що аналізується твір мистецтва й цей аналіз впливає з його закономірностей, а педагогічним – тому, що проводиться з урахуванням вікових особливостей дітей, їхнього музичного розвитку та завдань виховання.

На основі художньо-педагогічного аналізу відбувається послідовне, систематичне прилучення молодших школярів до музики, до розуміння ними її особливостей. Кожен музичний твір має зберегти в уяві дітей свою цілісність і змістовність. Досвід аналізу одного твору переноситься на інші, складніші твори й сприяє розвитку музичної культури учнів. Аналіз музичних творів сприяє розширенню словникового запасу молодших школярів і розвиває їхнє мовлення.

Для того, щоб діти краще запам’ятали музичні твори, їх треба через кілька уроків повторювати. Знайома музика сприймається легше, з більшим бажанням й сприяє нагромадженню музичних вражень.

Отже, використання слухання музики на уроках у початковій школі сприяє вихованню й розвитку інтересу до музичних творів різних форм і жанрів, вихованню й розвитку навичок аналізу, осмислення творів мистецтва, розвитку навичок синтезування музичних творів з іншими видами мистецтва та явищами життя.

Література:

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о просвещении и образовании. 2-е изд. Л. : Музыка, 1973. 144 с.
2. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-4 кл. К. : Початкова школа 2003. 126 с.

УДК 378.091

Безугла М. О.,
магістрантка II року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Бірюк Л. Я.,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОГРАМУВАННЯ

Сьогодні, у період змін у соціальній, економічній та політичній сферах життя постала проблема у перебудови у сфері навчання, мета якої – формувати креативну, творчу особистість, яка спроможна до самореалізації та самовдосконалення. Одним з напрямів такої роботи є розвиток здібностей і формування мотивації до програмування, розвиток критичного мислення.

Проте, на сьогоднішній день, не дивлячись на бурхливий розвиток нових інформаційних технологій, все ще не розв'язана проблема навчання навичкам самостійної і мотивованої організації своєї пізнавальної діяльності, умінню проводити пошук джерел інформації, об'єктивно оцінювати свої можливості, а також у багатьох дітей практично не розвинені навички спільної діяльності в навчально-виховному процесі. Тому, на сьогоднішній день, зростає проблема розвитку критичного мислення, що дозволяє збільшити

швидкість мислення, розвивати здібність гнучкого і нестандартного мислення.

Критичне мислення – складне й багаторівневе явище. Мислити критично означає вільно використовувати розумові стратегії та операції високого рівня для формулювання обґрунтованих висновків і оцінок, прийняття рішень [4; 134]. З педагогічної точки зору критичне мислення – це комплекс мисленневих операцій, що характеризується здатністю учня:

- аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел;
- бачити проблеми, ставити запитання;
- висувати гіпотези та оцінювати альтернативи;
- робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його.

Одним із завдань інформатики в початковій школі є формування критичного мислення молодших школярів, тому саме в цьому віці доцільно починати закладати підвалини алгоритмізації та програмування [2; 35]. Аналіз розвитку стандарту освіти з інформатики дозволяє зробити висновок: формування критичного мислення школярів – важлива мета шкільної освіти на різних ступенях вивчення інформатики, яку можна досягти за допомогою використання на уроках елементів програмування [1; 44].

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій та використання їх у навчально-виховному процесі початкової школи, розглянуто в роботах багатьох авторів. Але роль елементів програмування не висвітлені в них повною мірою. Так, наприклад, Н. Морзе були обґрунтовані авторські концепції методичних комплексів «Сходинки до інформатики», що містять елементи алгоритмічного мислення та реалізують вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти.

Курс інформатики в початковій школі вносить значний внесок у формування загальнонавчальних умінь і навичок. Після закінчення навчання учні повинні демонструвати сформовані вміння та навички роботи з елементами програмування і застосовувати їх у практичній діяльності та повсякденному житті.

Є низка середовищ програмування для дітей 6-10 років, які педагоги можуть використати у навчально-виховному процесі:

- у 1-2 класах – LightBot, BiiltheRobot, Пер воЛого, Karel, Baltie 2, StagecastCreator,

- у 3-4 класах – RoboMincl, Scratch, Etoys, Logo, StagecastCreator, Сходинки.

Але найбільшого поширення набули різновиди Logo та Scratch.

Logo – мова програмування, розроблена для навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку з метою опанування основних концепцій програмування. Типовою частиною мови Logo є засоби черепашкової графіки, які надають наочність процесу програмування.

«ПершоЛого» – це інтегроване творче середовище на базі мови Logo для початкового шкільного та позашкільного навчання. Має мінімум написів на екрані, наявність меню, вікон, барвистих піктограм, підказок. Включає можливості текстового, графічного і музичного редакторів. Під час роботи з «ПершоЛого» не доведеться витратити час на попереднє вивчення системи. Запустивши програму, побачимо комп'ютерний альбом, в якому практично відразу можна займатися змістовною роботою: малювати картинки, створювати мультфільми, керувати черепашками тощо. Програма управляється за допомогою простого графічного меню.

Середовище Scratch – візуальна мова програмування, розроблена для навчання програмування дітей у розумінні «сідаєш і робиш щось цікаве». Scratch оснований на традиціях мов програмування Squeak та Logo. Основна мета – навчити дітей основних понять програмування шляхом створення програм-проектів з використанням програмованих об'єктів. Scratch дає змогу створювати інтерактивні проекти шляхом комбінування блоків-команд, імпортуючи різноманітні графічні об'єкти, зображення, музику [3; 59]. Завдяки простоті використання досить потужних об'єктів навіть початківці зможуть створювати власні розробки, отримуючи мотивацію вивчення програмування в подальшому [6; 142].

Вивчення Scratch може допомогти учням засвоїти практичні основи алгоритмізації і програмування, а отримані знання знадобляться для подальшого і більш детального вивчення програмування. Scratch – це основа, з вивчення якої дитина вступає у суспільство професійного програмування як майбутній розробник програмного забезпечення, технічний дизайнер. Створюючи власні інтерактивні історії та ігри, діти навчаються створювати проекти, ставити цілі й завдання. Scratch дає можливість працювати дітям у ігровій та розважальній формі, що полегшує їх роботу. Крім цього,

Scratch підходить для навчання дітей як з абстрактно-логічним, так і з переважним наочно-образним мисленням.

Отже, у процесі вивчення даної теми було з'ясовано, що створення й використання середовища програмування у 1-4 класах, дійсно, відіграє важливу роль у розвитку критичного мислення у молодших школярів. Використання середовищ програмування сприяє розвитку мислення дитини, уваги, уяви, формуванню власного світогляду, вміння аналізувати та робити висновки, розвиває критичне мислення.

Доцільність залучення програмованого навчання для дітей початкової школі поза сумнівом. Його переваги: оперативність виявлення якості знань, широта сфери застосування, стимулювання і активізація пізнавальної діяльності учнів, економія праці вчителя, можливість здійснювати диференційований підхід, формувати в дітей звичку самостійної роботи, контролю та самоконтролю, можливість адаптивного навчання дітей.

Література:

1. Майбутнє шкільної інформатики. Тенденції розвитку освітніх інформаційно-комунікативних технологій [Електронний ресурс] / Співаковський О.В. Режим доступу: http://pctikettrin.blogspot.com/2010/04/blogpost_09.html.
2. Дженні Л. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» / Дженні Л., Куртіс С., Темпл Ч. Ч. I–IV, 1998.
3. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики : навч. посіб. : 3 ч. /за ред. акад. М.І. Жалдака. К. : Навчальна книга, 2004. Ч. 1: Загальна методика навчання інформатики. 2004. 256 с.
4. Волковська Т.І. Технологія розвитку критичного мислення // *Управління*. 2008. №19-21.
5. Кроуфорд А., Саул В., Метью С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів. К.: Плеяди. 2006. 220с.
6. Кадемія М.Ю., Сисоєва О.А. Інтерактивні засоби навчання: навч.-метод. посіб. Вінниця: Планер, 2010. 217с.

УДК 371.134

Дегтярьова А. О.,
студентка I курсу
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:

Пішун С. Г.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПРОБЛЕМИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Відповідно до чинного законодавства України дистанційне навчання – 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 [3, с. 8].

Працюючи з учнями дистанційно, вчитель повинен певним чином з ними спілкуватися, щоб організувати освітній процес. Багато хто використовує соціальні мережі або відеочати, проте більшість все ж таки покладається на старі добрі e-mail. Труднощі виникають з будь-яким з цих способів комунікації: і чати, і пошта однаково швидко засмічуються, так що вже через кілька хвилин стає важко щонебудь знайти в потоці інформації. Перехід на новий стиль роботи викликає тривогу та втомленість. Особливо якщо єдиних інструкцій немає, а розібратися в усьому потрібно швидко.

Як педагогу зорієнтуватися в купі повідомлень і листів? Рішення очевидне: потрібно звести паперову комунікацію до мінімуму. Це не означає, що досить тільки відправляти завдання і отримувати їх назад для перевірки. Ні. Спілкування з учнями, безумовно, потрібно підтримувати. Однак, воно повинно бути структурованим, щоб не створювати зайвого хаосу і додаткової роботи. Дистанційне навчання в сучасному світі здійснюється за допомогою різноманітних технологій, що відрізняються за: формою подання навчальних матеріалів; наявністю посередника в системі навчання або за централізованою формою навчання; за ступенем використання телекомунікацій і персональних комп'ютерів; за технологією організації контролю освітнього процесу та ін. [2, с. 319-320].

Одна з перших і важливих проблем, з нашої точки зору – це оснащеність робочого місця учня. Зрозуміло, що на дворі ХХІ століття, але не у всіх дітей є комп'ютери, планшети, телефони, які здатні транслювати відео, аудіо матеріали в належній якості та в повному обсязі. Друга сторона цієї ж проблеми – це доступність Інтернету. Не у всіх є можливість користуватися ним, так як це, по-перше, додаткові витрати коштів з бюджету сім'ї, а по-друге – Інтернет, не завжди є «швидкісним», або ж не витримує перевантаження в момент «загального навчання».

Наступна проблема – це недостатня самостійність і вмотивованість при роботі під час дистанційного навчання. Всім зрозуміло, що за учнями початкових класів необхідний контроль з боку батьків, законних представників. Використання платформ Zoom, Skype з учнями саме початкової школи є можливим тільки за участю батьків. Але презентації нового матеріалу, пояснення потрібно проводити в групах, фронтально. Телефонувати з кожним нереально, у вчителя немає таких часових ресурсів. Для вчителя, який звик тримати всіх учнів під час уроку в полі зору, «домашній» урок може виявитися важким випробуванням. Адже при дистанційному навчанні важко контролювати всіх дітей.

Відсутність кордону між робочим і вільним часом. Ця проблема знайома всім, хто працює дистанційно. Працюючи з дому, людина практично не може точно сказати, коли закінчується її робочий день. Членам сім'ї вчителя, який працює on-line, буває непросто усвідомити, що він не просто «сидить весь день вдома». Родина напевно буде переривати вас. Тому так важливо виділити куточок для роботи і домовитися з родиною: поки ви сидите в цьому куточку, ви все одно що в шкільному класі, нехай і віртуальному.

Дистанційне навчання для молодших школярів більше підходить тільки на стадії відпрацювання матеріалу, а не на стадії пояснення. І труднощі формату для малюків становлять більшу проблему, ніж для учнів середньої школи. Дистанційна форма навчання сприяє створенню взаємодії та наданню допомоги батькам, як безпосереднім суб'єктам освітнього процесу, оскільки психічні та фізіологічні можливості цілого ряду дітей шкільного віку не дозволяють їм самостійно користуватися основним інструментом і технічними засобами навчання – комп'ютером та програмними і апаратними застосуваннями [1, с. 4-5].

Література:

1. Бондаренко О. Розробляємо мережевий курс для відкритого навчання : крок за кроком. *Заступник директора школи*. 2016. № 5. С. 4–15.
2. Веремчук А. Проблеми і перспективи дистанційного навчання у ВНЗ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. №7. 2013. С. 319–325.
3. Муковіз О. П. Основи дистанційного навчання у початковій освіті : навчально-методичний посібник. Умань : Візаві, 2018. – 128 с.

УДК 373

Дыркова А. А.,
магістрантка

Барановичского государственного университета

Научный руководитель:

Ермакович Л. Н.,

кандидат исторических наук, доцент

Барановичского государственного университета

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОЙ БЕЛОРУССКОЙ ШКОЛЕ

Современные концепции воспитания в белорусской школе принимают во внимание его направленность на гармоничное развитие учащегося, формирование у него общечеловеческих идеалов и обеспечение его духовного роста. Народная педагогика, в частности белорусская, способна успешно решить эти задачи [2, с. 27].

Педагогическое наследие белорусского народа берет начало в народной педагогике. Она на протяжении многих столетий была единственным средством воспитания детей, подростков и молодежи.

Первоосновы воспитательных взглядов нашего народа начали складываться в глубокой древности. Их развитие поднялось на значительный уровень еще в период существования языческой веры. На протяжении всего периода развития наш народ имел тесную связь с живой и неживой окружающей средой, и это часто непосредственно определяло характер и содержание отечественных морально-воспитательных идей. В период становления духовных ценностей наших предков развитие народной аксиологии благодаря большому природному влиянию выделило в качестве основных ценностей добро и красоту. Именно они стали ориентирами и критериями в воспитании подрастающего поколения [4, с. 11].

Педагогическая мысль Беларуси долгое время была воплощена в устном народном творчестве – педагогическом фольклоре. Оберегали народные традиции, в основном, крестьяне. Уклад их

жизни, созданный веками, сформировал специфическую воспитательную среду, основу которой составляли культ труда и человеческого разума, любовь к родному краю. В педагогических взглядах преломлялись своеобразные философские, нравственные, эстетические понятия белорусского народа [5, с. 4].

Народный фольклор для детей кроме эстетических потребностей выполнял также социальные функции. Являясь сотни лет регулятором морального поведения, народное творчество помогает ребенку и его близким найти выход из сложных этических ситуаций, используя опыт предыдущих поколений. Каждый из жанров фольклора по-своему ценен и интересен, вместе они создают особое культурное пространство, в котором вырастает ребенок, формируется его личность, закладывается стрессоустойчивость, что вместе взятое помогает на протяжении всей его жизни [3, с. 21].

Сегодня на уроках литературного чтения в начальной школе дети знакомятся с белорусскими народными сказками, легендами и преданиями. Эти фольклорные жанры воспитывают вышеперечисленные качества.

Белорусские народные сказки являются одним из самых древних жанров белорусского фольклора. Они выделяются исключительной разнообразностью видов, своеобразностью, разными стадиями своего формирования. Во всех видах белорусских сказок существует концепция, которую можно назвать «концепцией активного добра» – помощи слабому, взаимопомощи, состраданию, готовности к самопожертвованию. Также в сказке у определенных персонажей, прежде всего у антагонистов, образно показываются и осуждаются отрицательные качества: эгоизм, безразличие, зависть, лень [3, с. 20].

Малые фольклорные жанры также используются на современном уроке. Пословицы, поговорки, загадки, скороговорки встречаются не только на уроках литературного чтения, но и на уроках белорусского языка, музыки, изобразительного искусства, предмета «Мая Радзіма – Беларусь».

Одна из главных задач использования малых фольклорных жанров, прежде всего пословиц и поговорок, – научить детей понимать их смысл, применять в частном разговоре. Работа над их смысловым содержанием позволяет скорректировать поведение учащихся в соответствии с моральными нормами, которые разработал народ [1, с. 5].

Также элементы народной педагогики используются во внеклассной работе и воспитательных мероприятиях. Очень эффективными формами работы являются игры, инсценировки сказок, тематические утренники, на которых можно ознакомить школьников с различными видами народного творчества, например, с древними белорусскими детскими игрушками, с народным искусством, ремеслом, народной одеждой, а также с традициями и обычаями белорусского народа.

Использовать народные педагогические традиции необходимо творчески, с учетом того, что народная педагогика имеет как положительные, так и отрицательные черты. Главным критерием выбора средств и методов является соответствие гуманистическим и демократическим идеалам народа. При этом воспитатель должен учиться сам народной мудрости и использовать в своей работе только положительное из накопленного народом духовного наследия на протяжении его многолетней истории [1, с. 4].

Литература:

1. Арлова, Г. П. Адраджэнне народнай педагогікі – прыярытэт выхаваўчай работы сучаснай школы / Г. П. Арлова // Народная света. – 2012. – № 12. – С. 3–6.
2. Арлова, Г. П. Эстэтычны ідэал у беларускай народнай педагогіцы / Г. П. Арлова, С. Р. Туболец // Народная света. – 2012. – № 12. – С. 26–28.
3. Боганева, А. Папулярызацыя фальклору праз тэматычныя серыі беларускіх памятных манет: вопыт і перспектывы / А. Боганева, Т. Валодзіна // Банковский вестник. – 2019. – № 12. – С. 19–23.
4. Болбас, В. С. Этыка-педагагічная думка Беларусі (са старажытнасці да XVIII ст. / В. С. Болбас. – Минск: Беларуская навука, 2004. – 260 с.
5. Пионова, Р. С. Развитие педагогической мысли и образования в Беларуси / Р. С. Пионова // Живые голоса: обмен опытом : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т ; под ред.: Т. Г. Калениковой, Р. С. Пионовой. – Минск, 2003. – С. 4–10.

УДК 37.012.85:

Жданова Є. С.,
студентка IV курсу
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Мозуль І. В.,
кандидат педагогічних наук,

СПОСТЕРЕЖЕННЯ – ОДИН З МЕТОДІВ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Пізнання навколишнього світу розпочинається з накопичення чуттєвого досвіду, фактичного матеріалу, який осмислюється з метою засвоєння системи знань, адекватної навколишній природі з її зв'язками і залежностями. Відсутність запасу конкретно-образних уявлень у молодших школярів призводить до формального засвоєння знань. Дітям важко уявити предмет або явище, якщо вони не бачили цих об'єктів або їх зображень. Одним із методів забезпечення наочно-чуттєвої основи засвоєння є спостереження.[3]

Спостереження – це безпосереднє сприйняття учнями об'єктів живої і неживої природи з метою формування правильних уявлень і понять, умінь і навиків [1]

Спостереження за змінами в природі у початковій школі мають свою класифікацію за ознаками:

- за тривалістю виконання;
- за формою організації діяльності учнів;
- за часом проведення;
- за рівнем пізнавальної самостійності.

З раннього дитинства у повсякденному житті діти зустрічаються з багатьма явищами і предметами природи, проте в них не розвинені увага і спостережливість, діти не розуміють значення природи в житті людини. Це призводить до зневажливого ставлення до природи. Отже, одним із перших завдань вчителя початкової школи є допомога дітям у пізнанні навколишнього середовища, у навчанні любити й оберігати природу [4].

Педагогу необхідно звертати увагу молодших школярів на зв'язки між предметами та явищами природи. Вчитель має так викладати матеріал, щоб за кожним новим словом, терміном стояв чіткий і правильний образ. Цього можна досягти лише шляхом прищеплення учням спостережливості, допитливості, цікавості до навколишньої природи.

Виховання в учнів початкових класів спостережливості, уважності до навколишньої природи має велике значення, тому хто як не вчитель має допомогти в цьому дітям. На жаль, у наш час вчителі

мало приділяють уваги спостереженням за природою, зручніше продемонструвати відео або якісь малюнки, ніж організувати спостереження за об'єктами на шкільному подвір'ї [2].

К.Д. Ушинський зазначав, що основа розуміння суто людської мови полягає в правильному логічному мисленні, а правильна логіка мислення виникає з правильних і точних спостережень. Самостійні спостереження учнів залишати без уваги і контролю вчителя не можна, тому що вони можуть забути про такий вид діяльності, як спостереження.

Спостереження мають ключове значення для учнів початкових класів у пізнанні навколишнього світу. Провідна роль вчителя полягає передусім в організації, також він має сприяти активному залученню школярів до спостережень, зацікавлювати їх цим методом роботи.

Література:

1. Андрущак В.М. Шляхи підвищення якості знань учнів. К.: Радянська школа, 1973. 266 с.
2. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: навч. посіб. К.: Веселка, 1998. 334 с.
3. Миронов А.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах: учеб. пособие для студентов факультетов педагогики и методики начального образования педвузов. М.: Педагогическое общество России, 2002. 360 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. К.: Радянська школа, 1989. 608 с.

УДК 378

Коваленко О В.,
магістрантка I року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Мишедченко В. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівського національного

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСНІ

Потужна освітня сила мистецтва завжди була відома й тому використовувалася на всіх етапах людського розвитку. Видатний педагог В. Сухомлинський писав: «Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика виправляє тіло, так мистецтво виправляє душу» [3].

Серед загальнонаціональних культурних цінностей, куди входить і мистецтво, важливе місце посідає український музичний фольклор. Український фольклорист, композитор Ф. Колесса вважав, що з усіх галузей народного мистецтва найхарактернішим для духу українського народу є його народна музика. «Український народ, обдарований вже від природи тонким музичним почуттям і незвичайною співолубністю, виливає у музиці свою сердечну, з глибин душі пливучу сповідь» [2, с. 248].

Музично-пісенна культура завжди була невід'ємною частиною українського життя. Свідченням цього є різноманітність жанрів і тем народної музики. Система використання пісенного фольклору в навчально-виховному процесі розроблялася давно, а на сучасному етапі вона вимагає подальших теоретичних та експериментальних досліджень.

Питання про роль українських народних пісень у духовному житті народу знайшли своє відображення у наукових працях сучасних дослідників та визначеннях як джерела пам'яті народу, його духовної спадщини, ефективного засобу формування національної самосвідомості суспільства.

Кожна сторона української землі пишається своїм щедрим внеском у скарбницю народних пісень. Українська народна пісня – один із найпопулярніших жанрів музичного мистецтва. Вона стала основою музичного матеріалу на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі, виступає засобом формування музично-естетичної компетентності молодших школярів і широко представлена у спадщині видатних педагогів та музикознавців.

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує поняття "компетентність" як якість, що пов'язана з достатнім рівнем знань у якій-небудь галузі [1]. У термінологічному словнику з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів

післядипломної педагогічної освіти дається визначення поняття "компетентність – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою" [4, с.75].

Під музично-естетичною компетентністю ми розуміємо інтегративну здатність особистості до художньо-творчого сприймання творів музичного мистецтва, реалізації її у виконавстві, естетичної оцінки музичних творів, до постійної музичної самоосвіти, відчуваючи внутрішню потребу та індивідуальний смак. Музично-естетичний смак учнів початкової школи розвиватиметься успішніше тоді, коли дітей навчатимуть слухати, співати й аналізувати українські народні пісні.

Українська народна пісня відіграє важливу роль у формуванні музично-естетичної компетентності учнів початкової школи.

У сучасній педагогічній науці проблема формування музично-естетичної компетентності молодших школярів засобами української народної пісні, враховуючи невичерпний віками сформований музичний потенціал українців, стає однією з ключових та вимагає нового, поглибленого підходу до музичного виховання та навчання учнів.

П. Козицький, М. Леонтович, М. Лисенко, Я. Степовий, Б. Яворський та інші вважали народну музику ефективним морально-виховним засобом та засобом загально-естетичного розвитку особистості, її залучення до мистецтва і дійсності.

Народна пісня – одне з важливих джерел виховання дітей. Тому відродження народної пісенної культури набуває великого значення у справі виховання молодших школярів. Саме з малечку в дитячу душу повинно увійти слово народної пісні, яка зможе запалити в ній іскорки добра і справедливості. Сухомлинський В.О. писав, що мелодія і слово рідної пісні – це могутня виховна сила, яка розкриває перед дитиною народні ідеали і надії [3]. Український композитор і педагог М.Д. Леонтович надавав першорядного значення народній пісні як найдемократичнішому жанрові, близькому й зрозумілому дітям.

В основу програми з музики для учнів початкових класів покладено дитячий фольклор, який охоплює словесну творчість дорослих для дітей (колискові пісні, забавлянки, пестушки та ін.), творчість дорослих, яка з часом перейшла до дитячого репертуару (ігрові пісні) й безпосередньо дитячу творчість (скоромовки, лічилки).

Отже, насичення шкільних програм фольклором сприяє наближенню учнів до сформованих протягом віків уявлень про сутність людини, про красу й гармонію навколишнього світу. Усі

уроки повинні бути пройняті думкою, що музична творчість українського народу – нев'януча окраса його духовної культури.

Велику художню цінність становлять твори календарно-обрядової тематики, які пов'язані з образами природи, її явищами й календарними датами. Вивчення на уроках обрядових пісень дає змогу познайомити дітей з календарними піснями – зимовими, весняними та літньо-осінніми. Молодші школярі знайомляться та співають веснянки, купальські й жниварські пісні, колядки, щедрівки: «Вийди, вийди, сонечко», «Подоляночка, «Ми кривого танцю йдемо», «Вийди, вийди, Іванку», «Щедрівочка щедрувала», «Коляд, коляд, колядниця», «Вийшли в поле косарі», «Кругом, женчики, кругом», «А вже весна» та інші.

Ознайомлюючи учнів з народним календарем, учитель знайомить їх з ігровим фольклором: це – колядки, щедрівки, пісні про святого Миколая, веснянки, гаївки, зажинкові, жниварські, обжинкові пісні, дитячі лічилки, українські народні пісні з елементами гри. Використання ігрової діяльності спрямовано на роботу уяви школяра, який відтворює образи естетичного змісту в конкретній обстановці. Завдяки іграм-пісням діти набувають певного соціального досвіду, задовольняючи потребу в активному сприйнятті та спілкуванні.

Оспівування у народних піснях національних символів України (калина, верба, тополя, барвінок та ін.) впливає на виховання патріотичних почуттів школярів, на розвиток їхнього ставлення до природи, рослинного й тваринного світу. Прикладом можуть бути: «Зацвіла в долині», «Вербовая дощечка», «Калинова пісня», «Ой єсть в лісі калина», «Калинова сопілка», «Ой вербо, вербо» та інші.

Отже, ознайомлення молодших школярів із давніми календарними обрядами має велике значення у формуванні їхньої музично-естетичної компетентності. Учитель повинен допомогти дітям зорієнтуватись у світі музики, добираючи високохудожні твори, які сприятимуть розвитку культури почуттів учнів, їхнього музичного й естетичного смаку. Школа, в якій добре продумано виховні заходи, де звучить українська народна пісня, можна формувати любов до музичного мистецтва, захоплення ним, що сприятиме формуванню музично-естетичної компетентності молодшого школяра.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і гол. ред. Т. В. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1140 с.
2. Колесса Ф. Музикознавчі праці. К. : Наукова думка, 1970. 592 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. Т.3. К. : Дніпро, 1977. С 187.
4. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.:

УДК 371.481.022

Колійчук Ю. Й.,
магістрантка II року навчання
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник:

Більська О. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної та початкової освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ МАРІЇ МОНТЕССОРІ

Зміни в політичній, соціально-економічній та культурній сферах життя сучасного суспільства вимагають більш інтенсивного утвердження проєктивної, гуманістично зорієнтованої педагогіки. У ХХІ столітті освіта, нарешті, орієнтується на потреби людини - Людини культурної, відповідальної, здатної до самоосвіти і саморозвитку, яка вміє критично мислити, використовувати особистості набуті знання та вміння для творчого розв'язання проблем [2, с.6]. Реалізація такої освіти на практиці передбачає ґрунтовне обґрунтування змісту та методів навчального процесу, який має бути спрямований на розвиток особистості учнів. Здійснення особистісного підходу зумовлює організацію навчального процесу з глибокою повагою до особистості вихованця, врахування його індивідуальних особливостей та потреб, ставлення до нього як до свідомого, відповідального суб'єкта освітнього процесу.

Реалізації особистісно-зорієнтованого підходу в початковій школі, яка забезпечує подальше становлення особистості, сприяє впровадження елементів технології М.Монтессорі у навчальний процес. Дана технологія є моделлю особистісно-зорієнтованого підходу до навчання і виховання. В її основі лежить ідея про те, що кожна дитина, з її можливостями, потребами, системою стосунків проходить свій індивідуальний шлях розвитку [1, с.12].

Вивченням особливостей даної технології займалися такі науковці, як В.Бондар, Л.Глазунова, І.Дичківська, М.Земченкова, Л.Литвин, О.Литвяк, Т.Михальчук, які її систематизували та узагальнили. В.Малишко, М.Сорокова, О.Хілтунен займалися проблемою використання Монтессорі-матеріалів у навчальному процесі та визначили їх вплив на формування особистості дитини. Вперше спробували описати особливості процесу навчання за даною технологією В.Горюнова, С.Гуз, Г.Капустіна та О.Хілтунен. Проте, способи реалізації концепції М.Монтессорі в умовах сучасної початкової школи ще недостатньо досліджені. Практика потребує теоретичних розробок і науково обґрунтованих рекомендацій щодо способів її реалізації у сучасних освітніх умовах.

Метод М.Монтессорі – струнка система виховання дітей. Вона поставила дитину в центр педагогічного процесу, створила умови для її вільного розвитку, самовиховання і самоосвіти. З огляду на це М.Монтессорі починає процес виховання з розвитку самостійності. Одночасно з розвитком самостійності М.Монтессорі ставить дитину в такі умови, в яких може вільно розвиватися дароване їй природою. Але ця свобода не є свавіллям у діях, а дисципліною у свободі, причому вона не обмежується навчальним середовищем, а поширюється також на середовище соціальне. Свобода у діях дитини, на думку М.Монтессорі, може бути обмежена лише інтересами колективу, а за формою дисципліна у свободі обмежується тим, що ми розуміємо під вихованістю [3, с.4]. В дитині треба гальмувати все те, що може пошкодити іншим, образити їх.

Педагогіка М.Монтессорі багато уваги приділяє створенню атмосфери спільноти, в якій кожна дитина почуває себе спокійно, вільно, впевнено, має свободу і вміє нею користуватися, самостійно приймає рішення, робить свій вибір. І найголовніше – відчуває бажання навчатися. У такій сприятливій атмосфері дитина ніколи не буває приниженою. Її працю та поведінку не порівнюють з іншими, її не хвалять і не карають, просто навчають вмінню об'єктивно оцінювати себе, будувати стосунки з іншими і жити за певними правилами й обов'язками для всіх [2, с.7].

Поняття „дисципліна” в системі М.Монтессорі відрізняється від звичайного розуміння. Особистість дисциплінована тоді, коли вона діє самостійно і цілеспрямовано, а не тоді, коли стає штучно мовчазною, нерухомою. Мета виховання - дисциплінувати для діяльності, для праці і добра, а не для пасивної і сліпої покорі.

Розроблений М.Монтессорі метод – це боротьба за виникнення нової гуманістичної педагогіки. Педагогіки, яка орієнтована на дитину. Педагогічна система М.Монтессорі є досить дієвою і

придатною для використання, оскільки формувалися на життєвому досвіді педагога і була відпрацьована в реальних шкільних умовах, і заслуговує на увагу при створенні нової української школи.

Література:

1. Бондар В., Ільченко А. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М.Монтессорі: Навч. посіб. Полтава: РВВ ПДАА, 2009. 252 с.
2. Дичківська І. Через свободу і самостійність: Розвиток індивідуальності дитини в теорії і практиці М. Монтессорі. *Дошкільне виховання*. 1993. №5. С. 6 – 7.
3. Монтессорі М. О принципах моєї школи. *Учительская газета*. 1992. № 29 (4 августа). С. 4.

УДК 378

Коробова Т. О.,

магістрантка І року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Мішеченко В. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти,
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Музика є одним із важливих засобів виховання, що естетично забарвлює все духовне життя людини. Спілкуючись з музикою дитина стимулює процес внутрішнього самовдосконалення. Тому саме в музичній діяльності вона може найкраще реалізувати притаманну їй потребу в самовираженні.

Прояв творчості характерний для дитини з самого раннього віку, так як творчість – норма дитячого розвитку. Реалізація творчих здібностей учнів робить багатшим і змістовним їхнє життя, сприяє розвитку творчого мислення.

У системі музичного виховання школярів особливе місце займає розвиток творчого мислення, виховання їхніх музичних смаків

у навчальному процесі початкової школи. Тільки те, що придумано самостійно, стає ідейною переконаністю людини, служить справі формування особистості, міцно входить у комплекс професійно значущих знань, умінь і навичок.

У працях Л. Архангельського, Л. Виготського, Д. Ельконіна, А. Леонтьєва, В. Остроменської та ін. визначені теоретичні основи процесу формування творчих здібностей учнів. С. Рубінштейн характеризує творчість, як діяльність, яка створює щось нове, оригінальне, що крім того входить не тільки в історію розвитку самого творця, але й в історію розвитку науки та мистецтва (2).

Аналіз наукових психолого-педагогічних праць з означеної проблеми творчого розвитку особистості дає нам можливість інтерпретувати поняття "творчий розвиток" – як "динамічний процес формування особистості, спрямований на розширення спектру пізнавальних, інтелектуальних і спеціальних здібностей та особистісних якостей (емоційність, сміливість уяви, фантазії, інтуїтивність тощо), які проявляються й збагачуються у практиці різних видів конструктивної діяльності, результати якої характеризуються новизною та оригінальністю" [1].

Величезні розвивальні й творчі можливості має музичне мистецтво. Завдання музичного виховання учнів початкової школи полягає не тільки в тому, щоб навчити їх спостерігати й емоційно сприймати явища навколишнього життя, тобто не лише слухати та відчувати музику, а й розмірковувати про неї, придумувати щось нове, висловлювати свої думки, враження та переживання.

Одним із важливих завдань, яке вирішується на уроках музики – забезпечити музично-творчий розвиток дітей та активізувати їх. У процесі багатогранного музикування значне місце відводиться музично-творчій діяльності, яка стимулює активність учнів, сприяє розвитку їхніх музичних здібностей. Творчу діяльність можна розглядати, як міру гармонійного розвитку особистості, що створює необхідні передумови для самореалізації особистості.

Творчий процес тренує та розвиває пам'ять, мислення, активність, спостережливість, цілеспрямованість, логіку. Творчість пов'язана з самостійними діями, з умінням оперувати знаннями, застосовувати їх на практиці. Все, що творчо засвоїв учень, стає міцним надбанням, життя дитини збагачується новими почуттями.

Формування творчого мислення відбувається тільки шляхом включення у відповідну діяльність. Творча самостійність учнів плідно розвивається у таких видах діяльності:

- при виробленні суджень про музику. Такі судження характеризують не лише музику, а й учнів, рівень їхнього музичного й загального розвитку, музичної культури, накопичений досвід спілкування з мистецтвом, оволодіння знаннями про музику, вміння логічно формулювати свої думки й оцінювати почуття, які виникають у процесі сприймання творів музичного мистецтва;

- у процесі виконання музичних творів: хорового співу, музичних іграх, гри на музичних інструментах, рухах під музику. У цій діяльності виявляється потреба учнів у власній інтерпретації творів, що виконуються. Виконання – це і сприйняття, і співпереживання, і власне творче трактування творів;

- у власне творчій діяльності учнів.

Отже, залучення молодших школярів з перших днів навчання до творчої діяльності, означає створити найсприятливіші умови для різнобічного розвитку їхніх здібностей і творчого мислення. Творча діяльність доставляє школярам незрівнянну радість, естетичну насолоду, сприяє савираженню, розвитку у молодших школярів навичок самостійності у засвоєнні художньо-сміслової інтерпретації творів музичного мистецтва.

Музично-творчі вправи на уроках музики не переслідують мети підготувати композиторів. Головне, що відбувається процес залучення учнів до музики, пробудження віри в себе, тренування уяви, пам'яті. Молодші школярі, створюючи найпростіші мелодії, отримують велике задоволення, відкривають для себе світ мистецтва, охоче навчаються. Систематичні заняття творчістю підвищують музикальність учнів, допомагають їм краще виконувати професійну музику. Вправи розвивають творче мислення і збагачують духовний світ учнів.

Навчання молодших школярів на уроках музичного мистецтва повинно бути цікавим, захоплюючим, музика повинна сприйматися як живе й захоплююче мистецтво. Радість спілкування з музикою діти відчують лише тоді, коли вчитель сам буде відчувати цю радість.

На уроках музичного мистецтва в початковій школі, можна використовувати, по-перше, творчі завдання, що сприяють розвитку чуття метро-ритму, ладового, звуковисотного й інтонаційного слуху, художньо-образних уявлень у процесі гри на дитячих музичних інструментах, виконавських здібностей; по-друге, творчі завдання художньо-естетичної спрямованості, виконання яких впливає на формування й розвиток якостей і властивостей творчої особистості, а саме: художнього сприймання, оригінального, асоціативного мислення, уяви, емоційно-почуттєвої сфери.

Таким чином, лише інтенсивне оволодіння знаннями, уміннями й навичками буде сприяти розвитку індивідуальних особливостей творчої особистості. Тільки наділивши учнів певним мінімумом музично-естетичних знань, можна говорити про самостійне створення учнями різноманітних, оригінальних, творчих продуктів. Тому в навчальному процесі вчителю необхідно використовувати як творчі завдання, так і репродуктивні.

Використання інноваційних технологій на шляху формування нового стану сучасної мистецької освіти буде сприяти цілеспрямованому синтезу методів навчання, відкривати нові можливості для методичної варіативності в організації навчально-виховного процесу. Пошук інноваційних методів навчання, які б сприяли активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхніх творчих музичних здібностей і творчого мислення є однією з основних проблем сьогодення.

Література:

1. Гриценко І.В. Розвиток творчої активності молодших школярів на уроках музики [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.kspu.edu
2. Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології. М. : 1973. 556 с.

УДК 378.147

Костючок А. М.,
магістрантка I року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Пішун С. Г.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

**ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

На сучасному етапі розвитку суспільства в Україні освітні реформи набувають все більше гуманістичної спрямованості. Найсуттєвішою є зміна у підходах до організації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Концепція «Нова українська школа» зазначає, що для учнів з особливими потребами буде створено умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей буде безпосередньо запроваджено індивідуальні програми розвитку, які передбачають психолого-педагогічний та корекційно-реабілітаційний супровід. Наразі головне питання постає у процесі підготовки кваліфікованих кадрів на посаду вчителя початкових класів, які з нового навчального року мають почати працювати з учнями з особливими освітніми потребами.

Наразі в Україні та в сусідніх країнах Європи впровадження інклюзивних форм навчання в загальну систему освіти є доволі складним процесом, оскільки сама система освіти потребує коригування. Зважаючи на це можна виділити деякі перешкоди, які ускладнюють реалізацію інклюзивних процесів. До таких бар'єрів належить:

- несприйняття проблеми інклюзії і у зв'язку з цим, відсутність шляхів її вирішення в закладах освіти.
- невідповідність педагогічного корпусу загальної освіти (дидактична, психологічна, особистісна) до участі в інклюзивних процесах;
- у закладах вищої освіти недостатньо сформований рівень компетентності в даній галузі;
- загальна освіта не має реальних стимулів і не виявляє активного інтересу до проблем інклюзії [2].

Інклюзивна освіта – це крок на шляху досягнення головної мети, створення суспільства, яке дозволить всім громадянам України брати участь у суспільному житті країни.

Звернемо увагу на те, інклюзивна освіта це довготривалий проект, в основі якого насамперед, формування професійно-особистісної готовності усіх учасників педагогічного процесу, і зокрема вчителів початкової школи до роботи в інклюзивних умовах. С. Альохіна у своєму аналітичному звіті про результати комплексного дослідження проблем інклюзивної освіти в Україні зазначає, що:

1. Сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних потреб;

2. Якість інклюзивної освіти в ЗОШ незважаючи на велетенську працю вчителів та вихователів іноді не витримує критики, оскільки навіть пілотним школам бракує фахівців і ставок для них (психологів, дефектологів, логопедів), здебільшого немає асистентів, перевантажені шкільні психологи;

3. Існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів, як у початковій школі, так і предметників до викладання дисциплін для дітей, які мають певні обмеження;

4. Забезпеченість методичними матеріалами для початкової школи оцінюється на рівні 30%;

5. Мотивація вчителів ЗОШ до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну їхній роботі зарплатню та перевантаження [1].

Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі буде високою, якщо у них буде сформована здатність до вирішення соціально-педагогічних ситуацій, а разом з тим і сформована відповідна компетенція [3].

Зокрема можна виділити найголовніші умови становлення професійно-особистісної підготовки вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами:

- вмотивованість учителя до здійснення інклюзивного навчання;
- особистісно-орієнтований підхід до кожного здобувача освіти, креативна підготовка до кожного уроку;
- при підготовці майбутніх педагогів слід застосовувати новітні технології, інтернет-ресурси, підбирати такі методи роботи, щоб студенти активно включалися в навчальну діяльність;
- включення в процес навчання інтерактивних та інноваційних методів навчання.

Учитель інклюзивної школи повинен володіти високими показниками професійної соціальної адаптованості, емпатійності, рефлексивності, а також комунікативними та організаторськими здібностями. Він має володіти такими особистісними характеристиками як: повага до особистості, толерантність; вміння слухати і застосовувати рекомендації членів колективу; може працювати в одній команді з іншими вчителями; йому цікаві труднощі, і він готовий використовувати різні підходи та методи роботи.

Література:

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні : здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Київ, 2011. 36 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/974948> (дата звернення: 25.10.2020).
2. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. URL: <http://www.allbest.ru> (дата звернення: 25.10.2020).
3. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦУЛ, 2017. 384 с.

УДК 37.091.041

Кравцова О. О.,
магістрантка II року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник: Кловак Г. Т.,
доктор педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

САМООСВІТА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У вищій школі взаємозв'язок освіти і самоосвіти існував завжди, але на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства діяльність студентів стає найважливішим компонентом системи університетської підготовки фахівців. Цей взаємозв'язок орієнтує майбутнього фахівця не тільки на освоєння знань і умінь у своїй професійній сфері, але і на формування досвіду творчої діяльності, розвитку навичок управління собою.

Найважливішим засобом самовдосконалення молодшої людини стає самоосвіта. Вона сприяє розвитку різних сфер особистості — інтелектуальної, вольової, емоційної, мотиваційної та інших. Створення такого простору, в якому реалізується самоосвіта майбутніх фахівців, є важливим завданням вищої школи.

За «Українським педагогічним словником» С. Гончаренка «Самоосвіта – освіта, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Самоосвіта є невід’ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань» [2, с. 227].

Сучасна практика самоосвіти студентів сучасної вищої педагогічної школи виявляє як позитивні, так і негативні сторони. Нерідко самостійна діяльність студентів, розглядається педагогом не як компонент системи підготовки фахівця, а як одна з форм навчання, орієнтована не на розвиток у студентів інтересу до самоосвіти, потреби в ній, а на виконання студентами окремих самостійних завдань. Однак, самостійна робота є лише складовою самоосвіти і, на жаль, найчастіше розглядається викладачами тільки з позиції інтелектуальної праці, як засіб розвитку інтелектуальної сфери. Разом з тим, дослідження вчених підтверджують, що самоосвіта має значний потенціал для розвитку як інтелектуальної, так вольової, емоційної і мотиваційної сфер особистості людини. У сучасних умовах випускники вищої школи повинні вміти ставити завдання, мати критичне мислення, управляти процесами і прораховувати наслідки прийнятих рішень [4, с. 5].

У процесі роботи викладача з групою студентів з організації процесу їх самоосвіти виділяють такі етапи [1, с. 123] : допомога студенту у виборі завдань під час роботи над собою; цілеспрямоване застосування переконань і прагнення студентів до самовдосконалення; допомога студентам у процесі планування і організації роботи над собою; мотивація-спонукання студентів до самоконтролю.

Наші спостереження показують, що кращі викладачі у сукупності з якісною передачею студентам знань і умінь з навчальної дисципліни, систематично розвивають у майбутніх фахівців готовність до самоосвіти. Для цього вони навчають студентську молодь основам наукової організації розумової праці, включаючи питання планування і організації самоосвіти, контролю самоосвітньої діяльності. Освоєння студентами, навчальних знань і умінь у сукупності зі знаннями і вміннями з управління самонавчання з розвитком у них досвіду самоосвіти стимулює у майбутніх фахівців творчу активність, соціальну ініціативу і відповідальність.

У системі навчальної роботи за нормативними навчальними програмами, а так само за програмами авторських спецкурсів

викладачі використовують різні види і форми інтеграції процесів освіти і самоосвіти (в тому числі через Інтернет, дистанційні технології, у формі обміну інформацією, вдосконалення знань, навичок, умінь тощо). В результаті в умовах планової інтеграції даних компонентів університетської підготовки фахівців, стає можливим показати студентам цінність самоосвіти, розширювати і поглиблювати професійні і загальноосвітні знання і вміння. При цьому педагог має можливість виявити і використовувати в підготовці фахівців нові функції і властивості інтегрованих компонентів — освіти і самоосвіти. Інтеграція аудиторної і позааудиторної діяльності створює умови для творчої активності майбутніх фахівців, стимулює у них відповідальність і працьовитість, інтенсифікує неформальну спільну навчально-пізнавальну та науково-дослідницьку діяльність педагогів і студентів.

Освоєння студентом досвіду самоосвіти в системі університетської підготовки фахівців пов'язано зі здатністю викладача організувати систематичні консультації, які забезпечують реальними знаннями і способами роботи в бібліотеках, Інтернет-середовищі.

Отже, навчання майбутніх фахівців, пошук необхідної інформації дозволяє успішно інтегрувати освітню діяльність студента у вищому навчальному закладі з самоосвіти, яка може здійснюватися як аудиторно і позааудиторно, так і в дистанційній формі навчання. Взаємозв'язок освіти та самоосвіти дозволяє якісно змінювати стратегію і тактику планування, організацію і контроль у системі підготовки фахівців, вирішувати основні завдання вищої педагогічної освіти.

Література:

1. Безлюдна Н, Дудник Н. Самоосвіта в процесі професійної діяльності майбутнього педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 12. С. 119-124.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
3. Проектування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагога: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Біла Церква, 13 червня 2019 р.) / Упорядкував Л. А. Литвиненко. К. : Всеосвіта, 2019. 189 с.
4. Шишкіна Л.М. Самоосвіта педагога — необхідність сучасного суспільства: Метод. посіб. Алчевськ, 2019. 23с.

УДК 378

Кравченко Т. В.,
студентка IV курсу

факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Мозуль І. В.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач
кафедри теорії та
методики початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Природне середовище завжди було, є і буде незмінним помічником людини в її повсякденному житті. Сьогодні питання екологічного виховання набул нову актуальності і вирішувати його – задача оновленої школи.

На сучасному етапі педагоги і батьки усвідомлюють важливість навчання школярів правилам поведінки в природі, збереження всього живого на планеті. Діти молодшого шкільного віку повинні усвідомлювати сутність та важливість екологічного виховання в їхньому житті, адже діти — наше майбутнє, саме вони повинні зберегти середовище для наступних поколінь.

Екологічне виховання – це складова частина етичного виховання, тому під екологічним вихованням часто розуміється поєднання екологічної свідомості і поведінки, яка гармонійна з природою [2]. На формування екологічної свідомості впливають, перш за все, екологічні знання і переконання, які почали досліджувати ще задовго до наших часів.

Теоретичні засади екологічного виховання (принципи, джерела) розглядаються у дослідженнях таких вчених, як В.С. Крисоченко, Д.І. Струпнікової, Л.М. Гош, А.Н. Захлебного та ін. Проблема екологічної освіти молодших школярів яскраво висвітлювалась у працях Н.О. Пустовіт, А.М. Кмець, Н.В. Жук та ін. Однак, особливості формування екологічної культури молодших

школярів ще остаточно не визначені і потребують подальшого їх дослідження.

Екологічне виховання здійснюється на всіх етапах навчання в школі, на кожному з яких ставиться певна мета, завдання, добирається відповідна методика з урахуванням вікових особливостей кожного учня. Мета екологічного виховання полягає у формуванні відповідального та свідомого ставлення до навколишнього середовища, яке відбувається за умов сформованості її екологічної свідомості [1].

Головна мета екологічного навчання полягає у забезпеченні та створенні умов становлення і розвитку екологічної культури як форми регуляції взаємодії людини з природою протягом усього життя особистості [3].

Уже в початкових класах діти мають усвідомлювати, що людина — невід'ємна складова частина природи, що вона впливає своєю діяльністю на навколишнє середовище, а означений вплив може мати як позитивний, так і негативний характер.

Підготовка школярів до охорони природи здійснюється з урахуванням їх вікових особливостей. Наприклад, учні початкових класів охоче доглядають за рослинами, молодими деревцями й маленькими тваринами. Захищаючи їх та вирощуючи, діти разом з цим стають і «покровителями» самої природи. Безліч приємних переживань і свіжих вражень приносять їм прогулянки й екскурсії в природу, спостереження за комахами, метеликами, жучками, мурашками, ведення щоденників природи, фенологічних спостережень. Власна праця з догляду за рослинами і тваринами, вирощення і збір врожаю, охорона природних об'єктів, мурашників, джмелів і бджіл, пташиних гнізд, нерестилищ, водойм, парків, квітників, скверів, проведення різних свят підвищують дієвість екологічного виховання молодших школярів, сприяють трансформації знань в екологічні переконання [5].

У початковій школі екологічне виховання здійснюється як на уроках, так і в позаурочній роботі. Великі можливості щодо цього дають зокрема уроки ознайомлення з навколишнім світом, уроки природознавства, «Я досліджую світ», «Я у світі», трудового навчання, образотворчого мистецтва та ін. Процес екологічного виховання здійснюється за допомогою використання вчителем на уроці різноманітних методів навчання, таких як:

Методи	Види роботи
1. Пояснювально –	Бесіда, пояснення, художня розповідь,

ілюстративні	опис, відповіді на запитання.
2. Репродуктивні	Завдання екологічного змісту, спостереження за сезонними змінами у природі, застосування опорних схем.
3. Проблемного викладу	Пояснення, спостереження, бесіда.
4. Частково-пошукові	Загадки, кросворди, цікаві вправи, ребуси, вікторини, фенологічні оповідання, застосування опорних схем.
5. Дослідницькі	Спостереження за сезонними змінами у природі, перевірка народних прикмет про взаємозв'язки в природі шляхом спостереження, проблемні завдання.

Основною формою навчання дітей у школі є урок, тому застосування на ньому різноманітних видів роботи і засобів навчання є дуже продуктивним та мотивує учнів до безпосереднього пізнання нового різними шляхами та способами.

Життя і праця учнів початкової школи постійно поєднують їх з природою, змушують співпрацювати. Отже, провідне завдання вчителя у ході навчальних занять, заходів через участь дітей у різних видах праці викликати в них неабиякий інтерес до природних об'єктів, прищеплювати повагу до всього живого, створеного людською працею, бережливе ставлення і любов до природи, бажання збільшувати і примножувати своїми стараннями красу рідної землі [4].

Отже, екологічне виховання має неабиякий вплив на особистість кожного. Прищеплювати любов до природи потрібно з самого дитинства. Найважливішими «вчителями» в цьому аспекті є не тільки учителі, класні керівники або педагогічні працівники школи, але й батьки, які є для своїх дітей прикладом наслідування з самого малечку. Людина є частинкою природи, без неї людське життя неможливе, то й берегти її треба як зіницю ока, всіляко охороняти, любити й шанувати.

Література:

1. Безлюдна Н. Психолого-педагогічні основи екологічного виховання учнів початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 46. С. 221-225.
2. Войтович А. Принципи екологічного виховання молодших школярів у другій половині ХХ століття. *Молодь і ринок*. 2015. № 8. С. 164-169.
3. Ковальчук І. Виховання екологічної свідомості. *Початкова школа*. 1999. № 10. С. 17–19.
4. Колесник М.О., Грубінко В.В. Екологічне виховання учнів на засадах «глибинної екології» | Методичні рекомендації для студентів педагогічних навчальних закладів та вчителів. Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2002. – 52 с.

5. Терлецька Н.М. Формування екологічної свідомості учнів молодших класів в умовах сталого розвитку суспільства [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/61>

УДК 371.134

Красногор М. С.,
студентка I курсу
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Пішун С. Г.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Інклюзивна освіта як соціальний феномен і компонент соціальної інклюзії в сучасному суспільстві виконує різні функції, найважливішою з яких виступає відновлення цілісності соціуму на основі подолання дискримінації та сегрегації такої вразливої меншини, як особи з обмеженими фізичними можливостями, інвалідністю. Воно створює умови для їх індивідуального розвитку, становлення здібностей, формування справді людських відносин.

С. В. Альохіна підкреслює, що базова ідея інклюзивного навчання – ідея включення – вимагає від педагога, батьків не тільки включити дитину з особливими потребами в колектив однолітків з нормальним розвитком, але і включитися в процес взаємодії з ним, змінивши себе, прийняти його особливості та налагодити спілкування [1, с.2].

На наш погляд, соціальні аспекти інклюзивної освіти закладені в її принципах, які відображають основні цінності інклюзії як процесу розвитку, включення суспільства шляхом усунення бар'єрів, природа яких визначається не обмеженими можливостями здоров'я індивіда, і

навіть не недостатньою толерантністю конкретних суб'єктів освітніх відносин, а існуючою організацією практики освіти, не адаптованою до особливих потреб і не чутливою до різноманітності. Тим самим стверджується рівність всіх учнів в шкільному співтоваристві.

Принцип перший (цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень) відображає ідею рівності прав і свобод, пріоритет загальнолюдських цінностей. Всі люди народжуються з однаковим набором прав і свобод, кожен може внести свою частку в розвиток суспільства. Незалежно від того, успішна дитина в даний момент або у неї щось не виходить, вона залишається значущою для спільноти. Уже сам факт приналежності до людської спільноти має на увазі, що кожен з них особливий. Тим самим усі рівні в тому, що мають відмінності, неважливо, чим ці відмінності обумовлені. Інклюзивна освіта робить акцент не на тому чим діти відрізняються, а на тому, що їх об'єднує [2, с.124].

Принцип другий (кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою), спрямований на уникнення ізоляції, витіснення людини з соціального виміру. Надання рівних можливостей для встановлення і розвитку соціальних контактів всіх учнів, участі в суспільному житті є пріоритетом інклюзивної освіти.

Інклюзивну освітню ситуацію можна порівняти з командної грою, коли об'єднання знань і умінь всіх учасників призводять до високих результатами. Від педагога вимагається розробка стратегій колективної участі, а також розширення контактів з громадськістю поза освітньої організації [3, с. 28–30].

Розвиток будь-якої дитини, в тому числі дитини з обмеженими можливостями, має протікати в руслі її власних інтересів і схильностей. Педагог дає їй право вибору, не нав'язує своє бачення, підходить до дитини не з позиції того, що вона не може в силу функціональних обмежень, а виходячи з того, що вона може, не зважаючи на труднощі. Дитина, роблячи те, що вміє і що у неї виходить найкраще, відчуває себе прийнятою і соціально значущою, потрібною та активною. Рух вперед відбувається тоді, коли щось стає здійсненним, спочатку разом з іншими, а потім самостійно. Прогрес полягає в досягненні маленьких цілей. Кожен повинен робити те, що йому під силу. Маленька справа є часткою великого процесу.

Отже, інклюзивна освіта постає як процес спільної роботи дітей з обмеженими можливостями, педагога, інших дітей, що передбачає визначення власних цілей, можливостей і спільних шляхів

вирішення проблем, подолання перешкод, що заважають навчанню в просуванні на шляху до самостійного, незалежного життя.

Література:

1. Альохіна С. В. Принципи інклюзії в практиці освіти. *Аутизм і порушення розвитку*. 2013. № 1 (40). С.1–6.
2. Бут Т. Показники інклюзії: практичний посібник / під ред. М. Воган. «Перспектива», 2007. 124 с.
3. Холостова Є. І., Дементьева Н. Ф. Социальная реабилитация : учебное пособие. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков», 2006. 340 с.

УДК 37.02

Луговська К. А.,

магістрантка І року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Плугіна А. П.,

асистент кафедри педагогіки
і психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

МЕДІАТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Початкова ступінь шкільної освіти – це база, фундамент, від якого в школі залежить успіх подальшого розвитку і навчання дитини, що покладає на вчителя початкових класів величезну відповідальність. Одне із завдань учителя – сформувати в учня набір особистісних якостей, які в подальшому допоможуть створити умови для оволодіння дитиною способами навчальної діяльності, в тому числі і розвинути комунікативні вміння. Із цією метою в освітній процес необхідно включити цілеспрямоване формування комунікативних умінь молодших школярів.

Згідно Г. Андрєєвої [1], під комунікативними вміннями варто розуміти комплекс усвідомлюваних комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній та практичній підготовленості особистості, що дозволяє творчо використовувати знання для відображення і перетворення дійсності. Їх розвиток пов'язаний з формуванням і

розвитком особистісних новоутворень, як в сфері інтелекту, так і в сфері домінуючих професійно значущих характеристик. Дослідниця виділяє 3 групи умінь, кожна з яких відповідає одній із трьох сторін спілкування: комунікативна, перцептивна та інтерактивна. *Комунікативна* – забезпечує цілі, мотиви, засоби і стимули спілкування, вміння чітко висловлювати думки, аргументувати, аналізувати висловлювання відповідно до ситуації спілкування. *Перцептивна* – включає поняття емпатії, рефлексії, саморефлексії, вміння слухати і чути, правильно інтерпретувати інформацію, розуміти підтексти. *Інтерактивна* – забезпечується за рахунок співвідношення раціонального і емоційного чинників у спілкуванні, самоорганізації спілкування, вміння проводити бесіду, збори, повести за собою, сформулювати вимогу, вміння заохочувати, наказувати, спілкуватися в конфліктних ситуаціях [1].

У молодшому шкільному віці соціалізація характеризується оволодінням системою засобів, необхідних для освоєння соціальних ролей, усвідомлення себе носієм культури і формування початкових уявлень про єдність і розмаїття мовного простору. Сучасний світ стрімко змінюється, величезний інформаційний потік, що обрушився на молодшого школяра, не дозволяє повною мірою здійснювати процес комунікації з однолітками і дорослими. Найчастіше цей процес замикається на використанні різних інформаційно-комунікаційних технологій. Завдання вчителя навчити дитину працювати з інформацією, використовувати її в спілкуванні, навчити дитину висловлювати свої думки за допомогою неї.

Висловлювання академіка А. Семенова «Навчити людину жити в інформаційному світі – найважливіше завдання сучасної школи» [2] має стати визначальним у роботі кожного вчителя. Для того, щоб вирішити всі ці завдання виникає необхідність використання в освітньому процесі медіатехнологій. Їх застосування дозволяє значною мірою оптимізувати освітній процес навчання. Використання медіатехнологій поступово дає можливість спрямувати учнів до нової, складнішої навчально-пізнавальної діяльності із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Розвиток комунікативних умінь у дитини молодшого шкільного віку дозволяє зробити освітній процес невимушеним і мотивованим.

У шкільній практиці найчастіше застосовуються ігрові моменти, що спонукають пізнавальну активність молодших школярів у процесі комунікації. Сьогодні існує безліч програмних продуктів, призначених для організації освітньої діяльності, що сприяють

розвитку комунікативних якостей дітей. У процесі навчання часто використовуються комп'ютерні програми для розроблення ігор і квестів з опитуваннями, аудіо- та відеоінформацією.

У шкільній практиці використовуються наступні форми роботи із застосуванням медіатехнологій: класно-урочні (робота в парах, в малих групах), ігри, різнорівневі завдання, творчі завдання, навчання діалогічної і монологічної мови, навчання письму, відпрацювання граматичних завдань. Учні беруть участь у відеоконференціях.

Підсумовуючи наведене вище, можна говорити про те, що в даний час пріоритет надається використанню медіатехнологій на уроках у початковій школі. При цьому медіатехнології дають можливість забезпечити позитивні мотиви навчання, проводити уроки на високому естетичному і емоціональному рівні (музика, анімація), підвищити обсяг виконуваної на уроці роботи в 1.5–2 рази, удосконалити контроль знань, раціонально організувати освітній процес, підвищити ефективність уроку, сформувати навички комунікативної і дослідницької діяльності [3].

Варто відмітити, що використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє сформувати навички самостійності у молодших школярів. Школярі, розуміють, що комп'ютер це не тільки іграшка, а й джерело знань. Завдяки використанню медіатехнологій школа вирішує важливу задачу – створює умови для навчання маленької людини жити у великому інформаційному світі, розвиваючи комунікативні вміння.

Література:

1. Андреева Г. М. Принцип діяльності і дослідження спілкування. *Спілкування і діяльність*. Прага, 1981.
2. Асмолов А. Г., Бурменська Г. В., Володарська І. А. Як проектувати універсальні навчальні дії в початковій школі. *Від дії до думки*: посібник для вчителя. Москва, 2010.
3. Шіпіцина Л.М. Основи комунікації. СПб, 1995.

УДК 378.14:78:004

Макіша А. С.,
магістрантка I року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Пішун С. Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки
і психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДЛЯ УЧНІВ

Сьогочасні підходи до реформування Нової української школи перш за все ґрунтуються на формуванні в школярів ключових компетентностей на рівні з предметними. Саме для реалізації формування ключових компетентностей важливою складовою є впровадження в навчальний процес інтегрованих підходів. Саме шляхом інтеграції відбувається реалізація багатьох принципів освіти. Реалізується принцип національної спрямованості освіти, котрий включає в себе інтеграцію освіти з українською історією, культурою, традиціями, також відбувається реалізація принципу нерозривності навчання і виховання, принципу міжпредметних зв'язків.

На сьогоднішній день проблеми інтеграції навчання активно досліджуються у психолого-педагогічній науці. Без інтеграції змісту освіти та формування цілісного мислення не може відбутися гуманізація освіти. Відомо, що із збільшенням об'єму інформації, якою має володіти школяр під час навчання у школі, а далі у закладах вищої освіти та поза ними для пристосування у сучасному суспільстві, на фоні погіршення екологічних умов погіршується і стан здоров'я молоді. При цьому інтеграція змісту освіти зумовлює природовідповідність навчання, забезпечує психічне здоров'я дітей, цілісність свідомості, бо інтегровані знання – цілісні.

Для сучасної школи ідея інтеграції змісту не є абсолютно новою. Доречно буде згадати синтетичний метод навчання грамоти, який був створений К. Ушинським, уроки мистецтва Д. Ковалевського і Б. Юсова, уроки мислення серед природи В. Сухомлинського, педагогіку співпраці Ш. Амонашвілі, що побудована на основі інтеграції. Серед дослідників сьогодення, які займаються ідеєю інтеграції, можна назвати Т. Браже, О. Гільзову, М. Масол, О. Савченко, Н. Сердюкову, О. Сухаревську, В. Фоменка та ін. Інтеграція знань це досить складний процес, який підлягає законам корелятивності, імперативності, доповнювальності.

Інтеграція навчання передбачає створення принципово нової навчальної інформації з відповідним структуруванням навчального матеріалу, із навчально-методичним забезпеченням, із новими технологіями. Поняття "інтеграція" походить від латинського *integratio*, що у перекладі означає "відновлення", «поповнення» [3, с. 128 – 129]. У Великому тлумачному словнику української мови цей термін тлумачиться, як об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, елементів, компонентів, що супроводжуються ускладненням і зміцненням зв'язків і відношень між ними [1, с. 401]. На думку дослідників, інтеграція як засіб переходу певної сукупності елементів у нову якість, базується не на штучному формуванні потрібного в даному конкретному випадку утворення, а на відродженні природних, об'єктивно існуючих між елементами зв'язків [2, с. 9]. Таким чином, освітні цілі інтеграції знань в навчальному процесі спрямовані на формування цілісної «знаннєвої системи» учнів початкових класів, єдиної картини світу, наукового світогляду.

Слід зазначити, що перш за все учитель має добре орієнтуватися в навчальній програмі, змісті підручників, уміти добирати освітній матеріал, диференціювати його, знати, що саме доцільно інтегрувати і з якою метою, володіти технологією проведення інтегрованих уроків. Якщо вчитель може методично правильно побудувати та провести інтегрований урок, то можемо зазначити, що вчитель майстер своєї справи, тому що ці уроки вимагають володіння методикою сучасних технологій освітнього процесу.

Інтегрований підхід до формування компетентностей учнів диктує принципово нові вимоги до вчителя початкової ланки освіти, оскільки від його професійної компетентності буде залежати процес ефективного формування в учнів-початківців цілісного уявлення про навколишній світ, забезпечення організації спільної освітньої діяльності учнів, що спрямована на досягнення єдиної мети. У сучасній школі повинні працювати вчителі з інноваційним креативним мисленням, які здатні до ефективного вирішення освітніх проблем.

Безумовно, реформа сучасної освіти може бути здійснена лише за умови інтегративного підходу. Відомо, що у навчанні за допомогою інтегрованого підходу відбувається розширення соціально-педагогічного досвіду школярів, відбувається їх інтенсивний розвиток у напрямку вибраної тематики; формується інтерес до явищ і подій дійсності, розвиваються загально навчальні навички молодших школярів.

Можемо зробити висновок, що за інтегрованим навчанням – майбутнє. Інтегровані уроки, які є змістовними та цілеспрямованими дають внесок у звичайну структуру шкільної освіти новизну, оригінальність, такі уроки сприяють формуванню цілісної картини світу, за допомогою них відбувається систематизація знань, створюються сприятливі умови для реалізації особистісно-орієнтованого та розвивального навчання молодших школярів.

Література:

1. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Перун, 2001. 1440 с.
2. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика / за ред. І. Козловської та Я. Кміта. Львів : Сполом, 2004. 244 с.
3. Професійна освіта: Словник: Навчальний посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; За заг. ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. С. 128 – 129.

УДК 378

Малиновська О. О.,

магістрантка I року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Мозуль І. В.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач
кафедри теорії і
методики початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ПРОЄКТІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Вступ. На сьогоднішній день перед системою освіти стоїть завдання виховати нове покоління, ключовими вміннями якого б була здатність швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, творчо підходити до вирішення поставлених завдань, налагоджувати соціальні контакти, проектувати кінцевий результат. Одним з

найперспективніших методів навчання сучасності вважається метод проектів, а в початковій школі – творчі проекти. Оскільки вони відповідають віковим особливостям, знанням, вмінням та навичкам молодших школярів, дають свободу самовираження, розвивають критичне мислення, формують початкові навички роботи з інформацією та допомагають вирішити творчі і пізнавальні завдання.

Мета дослідження: узагальнити та систематизувати особливості використання творчих проектів на уроках природознавства, довести доцільність використання творчих проектів у молодшій школі.

Виклад матеріалу дослідження. В Державному стандарті початкової освіти чітко визначенні завдання природничої освітньої галузі, яка реалізується в процесі викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» та навчального предмету «Природознавство», який в свою чергу поєднує елементарні знання з різних предметів основної школи та є пропедевтикою для систематичних курсів біології, географії, хімії, фізики і астрономії. Таким чином, зміст та методика природознавства формують цілісне уявлення молодших школярів про навколишній світ та екологічну грамотність [2].

Формування природничої компетентності учнів через засвоєння основ екологічних знань і системи інтегрованих знань про природу та людину, розвиток пізнавального інтересу та цілісної орієнтації у ставленні до природи є основною метою навчання природознавства, яка визначена в Державному стандарті початкової освіти. Реалізація даної мети забезпечується шляхом використання нових методів, форм і підходів до навчання, які здебільшого спрямовані не на засвоєння певних природничих знань, а на формування вміння самостійно здобувати ці знання і використовувати їх на практиці [2].

Програма з «Природознавства» передбачає залучення молодших школярів до проектної діяльності, яка сприяє формуванню вміння самостійної роботи, зокрема прийняття самостійних аргументованих рішень; розвитку критичного мислення; роботі в команді, за умови виконання різних соціальних ролей. Таким чином, метод проектів дає можливість сформувати у дітей компетентності, які необхідні для формування і розвитку особистості [1, с.142].

Аналіз педагогічного досвіду вчителів початківців показав, що творчі проекти найбільше відповідають віковим та психологічним особливостям розвитку молодших школярів, оскільки вони не потребують великого обсягу теоретичних і практичних знань, вмінь та навичок дітей, здебільшого короткотривалі та не мають чіткої структури спільної діяльності учасників, а планування відбувається в

залежності від кінцевого результату і способів його представлення. Отже, основним аспектом творчих проєктів є ретельне оформлення і презентація результату у вигляді вистави, свята, виставки малюнків, фоторепортажу, статті, газети, сценарію [1, с.143].

Особливості використання творчих проєктів на уроках природознавства в молодшій школі полягають у: відповідності теми проєкту до навчальної програми та практичної значущості; чіткому формулюванні мети та завдань проєкту; визначенні плану дій та способу представлення результату проєкту, в залежності від мети це може бути листівка, газета, комп'ютерна презентація, виставка малюнків, сценарій свята тощо; виборі форми роботи (групова, колективна, індивідуальна); організації презентації кінцевого продукту дослідження [3, с.4].

Основними вимогами щодо використання творчих проєктів є:

- наявність значущої проблеми, яка потребує інтегрованого знання та дослідницького пошуку для її вирішення;
 - практична, теоретична і пізнавальна цінність передбачуваних результатів;
 - самостійна діяльність учнів;
 - структурування роботи та представлення результатів
- [3, с.5].

Варто зазначити, що при використанні творчих проєктів вчитель повинен виступати у ролі організатора самостійної, дослідницької, творчої та пізнавальної діяльності школярів, а також бути комунікатором між всіма учасниками освітнього процесу. При цьому, діти отримують перший досвід проведення самостійного дослідження, планування майбутньої діяльності та досягнення поставленої мети.

Висновки. Отже, використання творчих проєктів на уроках природознавства зумовлено необхідністю формування у молодших школярів вміння самостійно працювати з інформацією, творчо підходити до вирішення завдань, критично мислити, розвивати пізнавальний інтерес, при цьому вони відповідають віковим і психологічним особливостям розвитку школярів, не мають чіткої структури виконання, проте дають можливість визначити кінцевий результат та спосіб його представлення.

Література:

1. Білоусова Н. В. Проєктна діяльність на уроках природознавства в початковій школі. *Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 142-145.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п#Text> (дата звернення 07.11.2020).

3. Лимарева Ю. М., Цимбал М.В. Застосування методу проєктів для формування пізнавальної активності учнів початкової школи. *Innovative solutions in modern science*. 2017. № 2(11). С. 1-12.

УДК 378

Мовчан В. В.,
магістрантка II року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Кловак Г. Т.,
доктор педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПРО ПРОБЛЕМУ ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Тестові технології набувають величезного значення на сучасному етапі викладання в загальноосвітній школі, в тому числі і початковій. Тести широко використовуються серед різних груп населення та з різною метою. Концепція широкої і об'єктивної системи тестування, як позитивної рушійної сили сучасної освіти, як необхідна складова процесу навчання, набула визнання в більшості розвинених країн світу. Безперечно, що проблема використання тестових технологій у національній освіті України останнім часом набуває особливого значення також.

Тест (від англ. test – проба, перевірка) у педагогіці – це система спеціально підібраних завдань певного змісту і специфічної форми, що дозволяють кількісно оцінити навчальні досягнення [1, с.25]. Серед методів контролю і самоконтролю у навчанні тести займають одне з найважливіших місць в зарубіжній педагогіці. Тестовий контроль вважається одним з найефективніших, оскільки за допомогою тестів виявляються індивідуальні відмінності тестованих осіб з високим ступенем об'єктивності за рахунок стандартизації

запитань і відповідей, особливої процедури проведення тестування та способів обробки результатів.

Сучасні дослідження українських учених дозволяють визначити основні переваги тестів, серед яких є [3]:

- оцінювання результатів швидке, легке, об'єктивне, надійне;
- завдання добре структуровані і чіткі;
- можливість вимірювати результати навчання різного типу складності;
- неправильні варіанти відповідей дають діагностичну інформацію про рівень сформованості знань і вмій;
- економія навчального часу, чіткий регламент розв'язання тестових завдань;
- формування в учнів звички систематично готуватись до занять;
- об'єктивність оцінювання результатів розв'язання тестових завдань, використання єдиних критеріїв оцінювання до знань учнів;
- розвиток в учнів уваги, пам'яті, логічного і критичного мислення;
- стимулювання інтересу учнів до навчального матеріалу через відсутність стресу та індивідуалізму;
- охоплення оцінювання усіх учнів класу, своєчасна швидка корекція їхніх знань;
- розвиток об'єктивної самооцінки та самодисципліни школярів.

Разом з тим в науковій зарубіжній літературі останнім часом ведеться полеміка і про недоліки тестів. Зокрема, серед недоліків вважають неможливість використання тестів в оцінці деяких компетентностей учнів, зокрема, таких, як критичне мислення та творчість [4].

Аналіз зарубіжної та вітчизняної наукової літератури [2; 4] дозволяє стверджувати, що важливими психолого-педагогічними умовами застосування тестового контролю знань в сучасній початковій школі є:

- поступове впровадження тестового контролю (від простих до складних), що дає змогу психологічно підготувати учнів до нього;
- завдання повинні мати комплексний характер;

- тестовий контроль має гарантувати об'єктивність оцінювання знань;

- тести мають сприяти формуванню позитивного ставлення до навчання та вчителя та унеможливити субективізм в оцінюванні;

- оцінювання має бути індивідуальним без визначення рейтингу оцінки учнів (показ оцінки в класі перед іншими учнями змушує порівнювати статус учня, а не покращувати його роботу);

- спрямовувати роботу на заохочення до самовдосконалення, до віри в те, що можна зробити краще;

- дотримуватися організаційної чіткості в проведенні тестового контролю: планування етапу заняття; пояснення тестових завдань і відповідей на запитання учнів; визначення оптимального часу для виконання завдання (щоб зменшити тривожність та стрес);

- забезпечення кожного учня стандартним бланком для відповідей, що значно заощаджує час як учня, так і вчителя.

Таким чином, загалом можна сказати, що тести можуть бути цінними інструментами, що допомагають учням навчатись, якщо вони розробляються та проводяться з урахуванням формату, часу та змісту, і є чіткою метою покращення навчання молодших школярів.

Література:

1. Балан О. Застосування тестового контролю в початковій школі/ О.Балан // Заступник директора школи. 2013. №11. С. 25 – 32.
2. Дєдова О. Тестування як засіб педагогічної діагностики равчальних досягнень молодших школярів з математики <https://core.ac.uk/download/pdf/228641567.pdf>
3. Новохацька О. Особливості використання тестових технологій контролю в початковій школі. Retrieved from <https://fpp.npu.edu.ua/struktura/kafedry/c-kafedra-pedahohiky-i-metodyky-pochatkovoho-navchannia/olena-novokhatska>
4. Berwick C. What Does the Research Say About Testing? Retrieved from <https://www.edutopia.org/article/what-does-research-say-about-testing>

УДК 373.31:37.03

Нестеренко А. М.,
 магістрантка II року навчання
 факультету початкової освіти
 Глухівського національного
 педагогічного університету
 імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Пішун С. Г.,
 кандидат педагогічних наук, доцент

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ВИКЛИК СУЧАСНОСТІ

Освітні стандарти на сучасному етапі змінюють підхід до організації навчального процесу, вимагають його реструктуризації на принципово іншій методичній основі, а це викликає ряд проблем. По-перше, вчителю з «передавача» інформації потрібно «перетворитися» в менеджера освітнього процесу. По-друге, і вчитель, і учень стають партнерами. По-третє, ситуація ускладнюється ще й тим, що випускники шкіл, які вступають як до середніх спеціальних навчальних закладів так і закладів вищої освіти в більшості своїй не володіють сформованими універсальними навчальними вміннями. Вирішення цієї проблеми виступає сьогодні в якості самостійного завдання професійної освіти.

Кожен навчальний предмет, залежно від предметного змісту і способів організації навчальної діяльності учнів розкриває певні можливості для формування універсальних освітніх дій (УОД). Вони мають прояв у тому, що носять:

- надпредметний, метапредметний характер;
- забезпечують цілісність загальнокультурного, особистісного та пізнавального розвитку;
- забезпечують спадкоємність всіх ступенів освітнього процесу;
- лежать в основі організації та регуляції будь-якої діяльності учня незалежно від її спеціально-предметного змісту.

Сформувати в учнів дані навчальні дії дозволяє застосування технології розвитку критичного мислення. Критичне мислення є складним процесом, який починається з ознайомлення з інформацією, а завершується прийняттям певного рішення та складається з кількох послідовних етапів: сприйняття інформації з різних джерел; аналіз різних точок зору, вибір власної точки зору; зіставлення з іншими точками зору; добір аргументів на підтримку обраної позиції; прийняття рішення на основі доказів [2, с. 205]. Технологія розвитку критичного мислення відповідає пріоритетам сучасного життя: не

просто знання фактів, не вміння як такі, а здатність користуватися набутиим, не обсяг інформації, а вміння отримувати її та моделювати.

У складі основних видів універсальних освітніх дій, відповідних ключовим цілям початкової загальної освіти, прийнято виділяти чотири блоки: особистісний, регулятивний (що включає також дії саморегуляції), пізнавальний і комунікативний. Формування універсальних навчальних дій в освітньому процесі здійснюється в контексті засвоєння різних навчальних дисциплін [1, с. 92].

Технологія розвитку критичного мислення спрямована на досягнення наступних освітніх результатів:

- працю з постійно зростаючим і оновленим інформаційним потоком в різних галузях знань;
- користування різними способами інтегрування інформації;
- самостійне формулювання питань та гіпотез;
- вирішення проблеми;
- формування власної думки на основі осмислення різного досвіду, ідей і уявлень;
- висловлення своїх думок (усно і письмово) ясно, впевнено та коректно по відношенню до оточуючих;
- аргументацію своєї точки зору та врахування точки зору інших;
- самостійне зайняття своєю освітою (академічна мобільність);
- участь у спільному прийнятті рішення;
- вибудовування конструктивних взаємин з іншими людьми;
- співпрацювати в групі.

Технологія критичного мислення дозволяє активізувати інтелектуальну та емоційну діяльність учнів, залучити в процес освіти особистісний початок будь-якого учня на уроці.

Література:

1. Воробьєва Т. Г. Проблема регулювання критерієв оцнки регулятивних учебных действий. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*, 2012. № 1. С. 91–92.
2. Чуба О. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2013. № 3. С. 202–208.

УДК 378

Нікітенко С. В.,
магістрантка II року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Плугіна А. П.,

асистент кафедри педагогіки і

психології початкової освіти

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Екологічні проблеми і необхідність їх подолання створили новий напрям в освіті – екологічний: необхідно розуміти, як людина пов'язана з природою і як залежить від неї, які в природі існують закономірності і чому людство не має права їх ігнорувати. Два останні десятиліття – це період становлення екологічного освітнього простору. Це період вироблення нових понять: «екологічна свідомість», «екологічне мислення», «екологічна культура». У цей же період здійснюється пошук ефективних методів екологічної освіти, створюються технології навчання і виховання дітей. А рішення цієї задачі можливе за умови формування природничої компетентності дітей, як компонента їх життєвої компетентності.

В експериментальних дослідженнях С. Ніколаєвої та З. Плохій доведено, що найбільш сензитивний період формування екологічних уявлень – це молодший шкільний вік. Діти в першому ж класі вже здатні засвоїти зв'язки й залежності між явищами природи й життям тварин, а в другому – зрозуміти складні зв'язки між життям різних представників флори та фауни, що проживають на одній природній території, а також причинно-наслідкові залежності між діяльністю людини і природою[1; с. 284].

Методичні завдання з цього питання такі: навчити дітей спостерігати за природою, сприймати та оцінювати своєрідність її об'єктів та явищ; цікавитись довкіллям; турбуватись про нього; запитувати, передавати враження в розповідях, музично-рухових імпровізаціях, малюнках; сформувати здатність співпереживати природі, виховувати потребу її оберігати, захищати від шкідливого втручання.

Розвиток природничої компетентності передбачає наявність елементарних уявлень про причинно-наслідкові зв'язки в довкіллі та взаємозв'язок природних умов, рослин і тварин, про вплив людини на

стан природи. Ціннісне ставлення школяра насамперед має проявлятися у сформованій природо-доцільній поведінці. Кожен із напрямів формування природничої компетентності вимагає певних умов для реалізації своїх завдань. Одна із таких умов – природне розвивальне середовище у класі та на території школи. Це дасть змогу розширити та збагатити екологічне розвивальне середовище, надати йому додаткових можливостей [3; с. 124].

У педагогічному процесі під час організації різних методичних заходів важливе місце посідають комбіновані, комплексні, сюжетно-ігрові уроки, насичені екологічним змістом. Перевагу надаємо інтегрованим заняттям, щоб систематизувати та узагальнити знання, отримані під час тривалих спостережень, природоохоронної діяльності. Найбільший потенціал мають запитання та завдання проблемного оцінювального характеру, запитання-загадки тощо. Для стимулювання розвитку інтересу до пізнання природи вчителі використовують літературу. Саме вона, викликаючи емоційний відгук на образ, сприяє підвищенню зацікавленості дітей природою. Художнє слово, вірші, загадки, казки, легенди, приказки, скоромовки активізують емоційно-образну уяву дітей під час різних видів роботи з ними [6; с. 124].

Одним із ефективних елементів екологічного середовища є живий куточок. Він виховує дитину через спілкування з природою. У процесі взаємодії з об'єктами природного середовища, розвивається емоційно-чуттєва сфера особистості, діти збагачують свій життєвий досвід прикладами взаємодії з навколишнім світом [5; с. 32]. Праця в природі є тією діяльністю, під час якої вчителі здійснюють завдання екологічного виховання: формування знань про взаємозв'язки у природі; бажання спілкуватись з природою і засвоєння правил природоохористування.

Значну увагу варто приділяти пошуково-дослідницькій діяльності учнів. У дослідницькій роботі завдання виконується на практичному рівні, що відповідає наочно-дієвому типу мислення дітей цього віку [5; с. 78]. У кожному досліді розкривається причина явища, діти мають нагоду самостійно висловити своє судження. Під час спостережень, експериментування і тільки після того проводяться підсумкові заняття, на яких встановлюють причино-наслідкові зв'язки, роблять висновки.

Отже, завдання виховання у дітей природничої компетентності полягає у систематизації, використанні знань дітей про природу, вихованні любові до природи, бажання берегти і примножувати її.

Зміст полягає в усвідомленні того, що світ природи є середовищем існування людини, тому вона має бути зацікавлена в збереженні його цілісності, чистоти, гармонії. Екологічне виховання неможливе без уміння осмислювати екологічні явища, робити висновки щодо стану природи, виробляти способи розумної взаємодії з нею. Водночас естетична краса природи сприяє формуванню почуттів обов'язку і відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності, запобігання нанесенню збитків природі.

Література:

1. Лисенко Н. В. Практична екологія для дітей. Івано-Франківськ: Сіверсія, 1999, 98 с.
2. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: педагог-дошкільник. Київ: Слово, 2009, 398 с.
3. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания. Москва: Академия, 2001, 182 с.
4. Яришева Н. Ф. Екологічне виховання дошкільників. Київ: Грамота, 2001, 55 с.
5. Сиротюк А. Л. О природосообразном обучении. *Школьные технологии*. Москва. 2004. Вип 3. С. 32-42.
6. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах. Київ. Веселка, 1998, 338 с.

УДК 378

Панченко К. О.,

магістрантка I року навчання
факультету початкової освіти

Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Мозуль І. В.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії і методики початкової освіти

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Вступ. Впровадження в освітній процес початкової школи інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є основною особливістю Нової української школи. В даному випадку предметом вивчення виступають багатопланові предмети, які можна розглядати з точки зору декількох навчальних дисциплін, при цьому з'являється можливість широкого використання міжпредметних зв'язків, нових форм, методів та прийомів роботи на уроці. Інтерактивні методи навчання, на відміну від традиційних, спрямовані на забезпечення активного навчання молодших школярів і рівноправної взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу, що позитивно впливає на розвиток пізнавальної активності учнів.

Мета дослідження: визначити та проаналізувати основні теоретико-методологічні засади використання інтерактивних методів навчання на уроках «Я досліджую світ».

Виклад матеріалу дослідження. В Законі України «Про освіту» та в концепції Нової української школи визначено основні напрямки освітньої реформи, які спрямовані на формування ключових компетенцій, розвиток самодисципліни, ініціативи, уяви, вміння школярів до співпраці з іншими. В залежності від типової освітньої програми інтегрований курс «Я досліджую світ» об'єднує навчальний зміст декількох освітніх галузей. У зв'язку з цим, при підготовці до уроку «Я досліджую світ» вчитель повинен чітко розуміти взаємозв'язок між різними навчальними дисциплінами, вміти поєднувати блоки знань з різних предметів, які підпорядковані одній темі, враховувати вікові та психологічні особливості розвитку молодших школярів [2, с.67].

Основна мета інтегрованого курсу полягає у формуванні соціального досвіду школярів, при цьому поняття, явища та проблеми розглядаються з різних ракурсів, що позитивно впливає на формування системного мислення дітей. Інтегрування декількох освітніх галузей на уроках «Я досліджую світ» дає вчителю можливість розвивати пізнавальну активність молодших школярів та підтримувати інтерес до навчання, що зумовлено вивченням предмету на основі безпосередніх спостережень дітей за навколишніми

явищами та об'єктами природи, а також проведенні учнями елементарних досліджень [1].

Аналіз науково-методичної літератури та досвіду провідних педагогів дав можливість встановити, що використання інтерактивних методів навчання в початковій школі дає можливість організувати освітній процес таким чином, щоб діти могли реалізувати свою природню допитливість, творчий потенціал, дослідницький інтерес, можливість виразити свою думку, а вчителі вирішити поставлені перед ними педагогічні завдання та виступити у ролі організатора освітнього процесу, який ґрунтується на педагогічній підтримці, діалозі, співробітництві між всіма суб'єктами освітнього процесу [2, с.68].

Інтерактивні методи – форма навчання, в процесі якого вчитель та учні перебувають в режимі співпраці, взаємного навчання, діалогу, бесіди між собою, крім того вони є рівноправними і рівнозначними суб'єктами навчання. В процесі такого спілкування школярі вчать бути демократичними, критично мислити, логічно виражати свою думку та поважати думку інших, приймати обґрунтовані рішення [1].

Більшість вчених вважає, що використання інтерактивних методів навчання в початковій школі позитивно впливає на засвоєння нових знань, формування вмій і навичок, набуття компетентностей особистості та розвитку особистісних якостей школярів. При цьому вчителю необхідно створити такі умови, щоб учні мали можливість: самостійно аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до вирішення поставлених завдань, вчитися формулювати власну думку і правильно її висловлювати, моделювати різноманітні соціальні ситуації та будувати конструктивні стосунки у групі уникаючи конфліктів, розвивати навички самостійної роботи та проектної діяльності [3, с.176].

При використанні інтерактивних методів навчання на уроках «Я досліджую світ» варто дотримуватися таких принципів, як: експериментування, активності, довіри у спілкуванні, рівності позицій, відкритого зворотного зв'язку, оскільки вони створюють комфортні умови і сприятливе емоційне середовище для ефективної співпраці, взаємодії, довіри [3, с.177].

До найпоширеніших інтерактивних методів навчання, які використовують в початковій школі належать: робота у групах, мозковий штурм, рольові ігри, метод «Конвеєр» і «Броунівський рух», інтерактивні презентації.

Висновки. Таким чином, для використання інтерактивних методів навчання на уроках «Я досліджую світ» необхідно розуміти зміст інтегрованих освітніх галузей і міжпредметні зв'язки, враховувати вікові особливості розвитку школярів, дотримуватися основних принципів інтерактивного навчання.

Література:

1. Воронцова Т. В. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. 2019. URL: https://nuschool.com.ua/lessons/world/1klas_2/18.html (дата звернення 10.11.2020).
2. Єпіхіна М. А. Особливості викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у Новій українській школі в контексті педагогіки партнерства. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. Вип. 1 (44). С. 67-70.
3. Фенчак Л. М., Пашкуляк М. А. Моделювання інтерактивного навчання в умовах початкової школи. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2019. Вип. 1 (9). С. 175-178.

УДК 378

Підсосонна О. В.,
аспірантка, асистент кафедри теорії
і методики початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Бірюк Л. Я.,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти

ФОРМУВАННЯ ГНУЧКИХ УМІНЬ (SOFT SKILLS) У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Світ змінюється, змінюються потреби людей, тому змінюються й оновлюються професії, а деякі взагалі зникають. Беручи до уваги такі зміни в світі, виникає ключове питання: якими вміннями потрібно володіти, щоб встигати за таким розвитком суспільства? Освітні програми різних рівнів спрямовані на формування в здобувачів освіти так званих твердих умінь (hard skills), але в країнах Європейського Союзу формується ще й поняття м'яких умінь (soft skills), що відносяться до особистісних і соціальних компетентностей, не представлених у базових навчальних програмах ні в шкільній, ні у вищій освітніх програмах. Шкільна реформа в Україні лише зараз намагається врахувати цей напрямок [1].

У чому різниця між hard skills і soft skills? Hard skills часто перекладають як «тверді вміння» і трактують як технічні вміння, тобто вони є безпосередніми базовими професійними вміннями. Soft skills – це хороші манери та риси особистості, необхідні для комунікації та побудови з іншими людьми гарних відносин. Досить часто вони перекладаються як «м'які вміння» або «гнучкі вміння». Soft skills використовуються у будь-якій галузі, будь-якій професії, будь-якому виді діяльності та будь-якій взаємодії між людьми [3].

На Всесвітньому економічному форумі в Давосі було порушено питання про майбутнє професій й визначено ТОП 10 skills, найбільш затребуваних навичок у 2020 році. Розглянемо докладніше кожен з десяти пунктів. 1. Complex problem solving (*Комплексне рішення проблем*). Це означає, що людина здатна бачити сутність проблеми і розбиратися з її причиною, а не з наслідком. 2. Critical thinking (*Критичне мислення*). Під критичним мисленням слід розуміти процес розгляду ідей з багатьох точок зору відповідно до їх змістових зв'язків, порівняння їх з іншими ідеями для найефективнішого вирішення різних проблем. 3. Creativity (*Креативність*). Креативність у широкому сенсі – діяльність, що породжує щось якісно нове та відрізняється неповторністю, оригінальністю. 4. People management (*Уміння керувати людьми*).

Управління людьми – це наука про те, як керівникам організувати робочий процес в колективі, брати відповідальність за своїх підлеглих і приймати рішення. 5. Coordinating with others (*Взаємодія з іншими*). Тобто комунікативні уміння – уміння не лише вести діалог, а й досягати ефективності в спілкуванні. 6. Emotional intelligence (*Емоційний інтелект*). Емоційний інтелект – це уміння розуміти емоції, наміри, мотивацію інших людей і свої власні, а також уміння керувати власними емоціями та емоціями інших. 7. Judgment and decision-making (*Формування власної думки та прийняття рішень*). Вміння формулювати свою думку й приймати рішення самостійно. 8. Service orientation (*Клієнтоорієнтованість*). Уміння, що дозволяють отримувати лояльних клієнтів, зацікавленість іншими вашою діяльністю. 9. Negotiation (*Уміння вести переговори*). Уміння ясно висловлюватися, бути переконливим, вміло користуватися мімікою, жестами для досягнення взаємної згоди. 10. Cognitive flexibility (*Гнучкість розуму*). Здатність розуму швидко перемикається з однієї думки на другу, а також обмірковувати кілька речей одночасно [2].

Зміст цього списку не є фіксованим і може доповнюватися, адже є наприклад, Європейський словник навичок та компетентностей, який містить тисячі найменувань і кількість їх постійно зростає [2].

Безперечно, у процесі професійної підготовки у майбутніх фахівців необхідно формувати уміння й тверді, й гнучкі одночасно, але звертаємо увагу на актуальність теми розвитку і формування у майбутніх фахівців гнучких умінь.

Розвиток soft skills у студентів і учнів початкових класів – вимога сучасного ринку праці. Навчальні заклади мають реагувати на ці запити. Дослідники стверджують, що найкращий спосіб розвивати чи вдосконалювати гнучкі уміння у групах (тренінгові групи, навчальні групи, коучингові програми) з упровадженням в роботу сучасних форм та прийомів роботи (проектна діяльність, квест-технології тощо).

Література:

1. Пашко О. Що таке м'які навички? URL: <https://www.quality-assurance-group.com/olga-pashko-rozvyvajete-myaki-navychky/> (дата звернення 25.10.2020).
2. Саджениця І. 10 професійних навичок, якими має оволодіти людина до 2020 року. Твоє місто. 2016. URL: http://tvoemisto.tv/news/10_profesijnyh_navychok_yakym_maie_ovolodity_lyudyna_do_2020_roku_76398.html (дата звернення 15.10.2020).

3. Що таке soft skills? В чому різниця soft і hard skills? URL: welldone.org.ua (дата звернення 27.10.2020).

УДК 378

Плугіна А. П.,
асистент кафедри педагогіки
та психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ТА МЕТОДИКИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Процес формування медіакомпетентності майбутніх учителів початкової школи має професійне спрямування, орієнтує студентів на ґрунтовне засвоєння теоретичного матеріалу, а також на використання отриманих знань у практичній діяльності, формування професійної рефлексії.

Однією з найактуальніших проблем освіти в Україні є вдосконалення змісту навчання і виховання студентів закладів вищої освіти. Виникає нагальна потреба введення до навчальних планів підготовки вчителів дисциплін, що створюють можливості реалізації компетентнісного, комунікативного, творчого підходів у контексті зазначеної проблематики, що трансформуються в проблеми усвідомлення природи суб'єкта навчання та спілкування, розвитку його як творчої особистості.

Педагогічна умова реалізується на етапі теоретичної підготовки, коли студенти засвоюють теоретичні знання, необхідні для цілісного аналізу медіатексту. Вони вивчають зміст поняття «медіаосвіта», способи передавання інформації, здобувають знання про засоби масової комунікації та закономірності їх функціонування; розглядають окремі медіаосвітні засоби та їх особливості (преса, фотографія, радіо і звукозапис, кіно, телебачення, інтернет), а також питання соціального функціонування медіаосвітніх засобів.

Із метою реалізації аналізованої умови та відповідно до вимог сучасних держстандартів ми розробили навчальну програму курсу «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів

початкової школи до формування в учнів медіа-освітніх умінь» [1]. Навчальна програма має таку структуру: пояснювальна записка, загальні положення, розподіл часу для опанування навчального матеріалу за розділами та видами занять, орієнтовні теми лекцій, орієнтовні теми практичних занять, зміст курсу, інформаційний обсяг навчальної дисципліни, зміст практичної роботи (до модуля 1. Теоретико-методологічні основи медіаосвіти; до модуля 2. Медіаосвіта як складова підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників; до модуля 3. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів медіакомпетентності), самостійна робота, індивідуальна робота, діагностичний апарат сформованості медіакомпетентності майбутніх учителів початкової школи, рекомендована література, орієнтовна тематика рефератів до практичної, самостійної та індивідуальної роботи.

Актуальність розроблення навчальної програми визначається нагальною необхідністю створення теоретично і методично обґрунтованої системи освіти з використанням медіазасобів, що сприяє не тільки формуванню медіакомпетентності та індивідуального, творчого мислення студентської молоді, а й готує її до проведення медіаосвітніх факультативів та гуртків, кіно-, відеоклубів у школах, коледжах, ліцеях, закладах вищої освіти. Важливим також є опанування студентами історії медіаосвіти, що надалі стане основою для формування в них історично, теоретично й методично обґрунтованого уявлення про медіаосвіту як ефективний засіб розвитку творчої, самостійної особистості, що вміє критично мислити, в умовах інтенсивного збільшення інформаційного потоку.

Запровадження в закладах вищої освіти навчальної дисципліни «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів медіа-освітніх умінь» забезпечить реалізацію навчально-виховної мети зазначеного курсу. Мета полягає в підготовці студентської молоді до життя в сучасних інформаційних умовах тотального впливу аудіовізуальних засобів, розвитку навичок із розуміння та усвідомлення наслідків впливу різних видів медіа на психіку особистості та суспільства в цілому; набутті майбутніми вчителями початкової школи медіакомпетентності, зокрема, знань про теоретичні основи, методичні механізми й технології формування, розвитку та корекції зазначеної здатності майбутніх учителів початкової школи, що забезпечує формування в учнів медіакомпетентності; ознайомлення з основними поняттями та сучасними засобами масової комунікації.

Зміст навчальної дисципліни ґрунтується на загальнодидактичних і специфічних принципах: доступності, наочності, активності, проблемності, комунікативності, асоціативності, сенсорності, експресивності, емоційної насиченості навчально-виховного процесу, спонукання до творчої діяльності. Практична підготовка майбутніх учителів початкової школи визначається сукупністю засвоєних теоретичних знань і сформованих практичних умінь або здатностей [1].

У результаті опанування пропонованого курсу студенти повинні опанувати поняттєво-термінологічний апарат курсу, зокрема, вільно володіти термінологією медіаосвітньої діяльності [2], знання основ теорії комунікації й медіа, оволодіти методикою використання основних технологій реалізації діяльнісного підходу в початковій школі; уміти усвідомлено застосовувати набуті знання на практиці, володіти медіатехнікою, створювати власні медіатексти, самостійно виконувати творчі завдання, обґрунтовувати власні судження тощо.

Література:

1. Плугіна А. П. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів медіа-освітніх умінь: навчальна програма курсу за вибором для студентів спеціальності 013 Початкова освіта. Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2019. 67 с.
2. Плугіна А. П., Бірюк Л. Я. Словник-довідник з медіа-освітньої діяльності: навчальний посібник. Суми: Вінніченко М. Д., 2018. 152 с.

Nina Remniova,

Post-graduate Student

of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Supervisor: Liudmyla Biriuk,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

of Primary school Department,

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

READYNESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TO APPLY CRITICAL THINKING TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The strategy of formation of the New Ukrainian school and sources of development of primary education at the present stage demand from the

educational community of higher education improvement and development of professional skills, formation of necessary competencies of pedagogical activity of future primary school teachers.

Yu. Saenko emphasizes that the role of a teacher is to be a thoughtful assistant, stimulating elementary school students to learn and helping them to develop skills of productive thinking. The researcher notes that the teacher gets a practical opportunity to become an equal partner of the student in his formation as a person [4].

At the present stage, the urgent task of training competitive professionals capable of innovative pedagogical activities at the level of world standards is the formation of readiness for professional activity.

Thus, in the context of our study, the existing definitions of the term "readiness" need to be considered.

If we turn to dictionaries, the concept of "readiness" is not fully revealed. For example, in Dahl's explanatory dictionary, "readiness" is understood as "the state and property of the finished", and the term "ready" means "one who has prepared for something". According to S. Ozhegov, readiness is interpreted as "a state in which everything is ready for anything, everything is done."

In the functional approach, readiness is interpreted as a certain mental state of mental functions, which provides a high level of achievement during the performance of a particular activity; for personal - as a result of preparation (preparedness) for a particular job. "According to this approach, readiness is a stable, multifaceted, hierarchical formation of personality, which contains a number of components (motivational, cognitive, operational, etc.), adequate to the requirements, content and conditions of activity, which together allow the subject to perform more or less successfully. [3].

Within the framework of this publication, the preparation of future primary school teachers for the application of critical thinking technology in professional activities is considered as a purposeful, controlled process of forming holistic pedagogical competence, which takes place on the basis of environmental, systemic, acmeological, axiological, competence, activity approaches. training, meaningful selection of educational material, application of a set of methods, forms, means and technologies of lecture, interactive learning and the latest information technologies.

Based on scientific research, we highlight such components of the readiness of the future primary school teacher to use technology for the development of critical thinking in the educational process, as personal readiness, scientific-theoretical and practical readiness.

Personal readiness involves a set of personal qualities and abilities aimed at future effective pedagogical activities, scientific and theoretical - the presence of an appropriate amount of psychological, pedagogical, fundamental, methodological knowledge in light of personal orientation and technologicalization of the educational process, and practical - the presence of formed at the appropriate level professional skills and abilities for effective implementation of a differentiated approach in the education of primary school students.

The readiness of the future primary school teacher to apply the technology of critical thinking development in the education of primary school students is a complex, dynamic, holistic personal education that represents the unity of motivational-value, content-gnostic, procedural, research-reflexive components, professional qualities and abilities, presence and the degree of formation of which ensures the effectiveness of upbringing, education and training of primary school children.

Acquiring a state of readiness requires from the future teacher not only a certain professional training, but also psychological ability to perform it. Only with a combination of high professional training and psychological readiness it is possible to achieve high results in the organization of the educational process in NUS with the use of technology for the development of critical thinking.

Based on this, we determine the content of readiness of future primary school teachers to apply the technology of critical thinking in professional activities as a set of motivational, cognitive, activity-technological, creative-reflective components that determine the future teacher's ability to solve problems of teaching and educating primary school students. in the conditions of NUS.

References:

1. Derzhavnyy standart pochatkovoyi osvity. Rezhym dostupu: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>.
2. Savchenko O. (2003) Novyy etap rozvytku shkil'noyi osvity i pidhotovka maybutn'oho vchytelya. *Shlyakh osvity*. Pp. 2-6.
3. Rudenko, N.M. (2016). Pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly v umovakh koledzhu do zastosuvannya interaktyvnykh tekhnolohiy na urokakh matematyky. P. 94.
4. YU. O. Sayenko (2008) Vprovadzhennya tekhnolohiyi rozvytku krytychnoho myslennya na urokakh u pochatkoviyi shkoli. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. №60. Pp. 106-109.

Різніченко В. О.,
магістрант II року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Пішун С. Г.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПРОБЛЕМНЕ ПОЛЕ ПРОФІЛАКТИКИ ПОВЕДІНКИ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Нестабільність суспільства, погіршення соціального стану незахищених верств населення знову висувають проблему підготовки майбутніх учителів до виховної роботи. Проблеми «важкого» дитинства, починаючи з 90-х рр., стали актуальними та набули практичної значущості, що багато в чому пов'язано з процесами перебудови нашого суспільства (демократизація, гуманізація, ринкова економіка), що спричинили не тільки позитивні перетворення, а й висвітили й загострили такі факти, як дефіцит духовності, загальної культури, різке зниження життєвого рівня народу. Загальна криза, в якій знаходиться країна, позначився на кризі сім'ї та системи виховання. Проблеми дитячої важковихованості, бродяжництва, безпритульності, бездуховності, жорстокості, вимагають нових підходів і методів вирішення.

Труднощі в поведінці й розвитку дітей дорослі часто відзначають в кризові періоди, які розглядаються вченими як закономірне явище розвитку особистості. Кожен кризовий період пов'язаний як з позитивними, так і з негативними новоутвореннями, які в цей момент виступають на перший план. Кожен період життя висуває до особистості певні вимоги, освоєння яких змінює структуру взаємовідносин з оточенням та навколишнім світом, після чого людина досягає нового якісного рівня в розвитку та самопізнанні [3, с.

4]. Негативізм, свавілля, непокора вимогам дорослих викликають складності в управлінні поведінкою дітей.

Професійна підготовка вчителя до роботи зі школярами в кризові періоди повинна включати формування діагностичних, організаційних і корекційних умінь, які лежать в основі технології конструктивного виходу дитини з кризового стану. З нашої точки зору, є необхідність озброєння фахівців системою інтегрованих знань про розвиток дітей в різні вікові періоди, з урахуванням пережитих криз, що дозволить фахівцеві правильно визначити причину труднощів, що виникають в поведінці та розвитку дітей.

Важливою умовою успішної профілактичної роботи є комплексність, своєчасність, диференційованість, послідовність. До основних заходів попередження та корекції відхилень у поведінці неповнолітніх науковці відносять: психологічні, педагогічні, медичні, соціальні, комбіновані [4, с. 56].

У молодшому шкільному віці величезну роль відіграє первинна профілактика, головною метою якої є усунення несприятливих факторів, що провокують появу девіантної поведінки, мають незначні емоційні, поведінкові та навчальні розлади.

Цілеспрямована педагогічна робота може бути не тільки з учнями, а й з батьками. За висновками досліджень Н. Куб'як, однією з причин важковиховуваності, занедбаності дітей є несприятливий психологічний клімат у багатьох сім'ях, зумовлений соціально-економічними та політичними проблемами у суспільстві [1]. Спільні тренінги, свята, тематичні батьківські збори, повинні допомогти формуванню навичок ефективної взаємодії з дітьми, оскільки така взаємодія сім'ї та школи є найбільш дієвим способом профілактики поведінки важковиховуваних молодших школярів. Вторинна профілактика передбачає роботу не лише з дітьми, але й з педагогічними працівниками, батьками, навчає дорослих стратегії подолання різних труднощів у спілкуванні з дітьми та їх вихованні [3, с. 67].

Література:

1. Куб'як Н. І., Запобігання педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2010. 21 с.
2. Поліщук В. М. Криза 7 років : феноменологія, проблеми: навч. посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. 118 с.
3. Полякова О.М. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація. Суми : Сум. ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. С. 45-86.

4. Харченко С.Я. Робота соціального педагога з дітьми девіантної поведінки. Харків : Вид. група «Основа», 2012. С. 32-37.

УДК 37.015.31:502/504

Сапутіна В. Є.,
студентка I курсу
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Пішун С. Г.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівський національний
педагогічний університет
імені Олександра Довженка

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Взаємодія людини з природою – одна з найактуальніших проблем в сучасному світі. Людина – частина природи, яка дуже часто погано впливає на навколишній світ. Тому, основним завданням екологічного виховання у дітей є формування гуманного ставлення до природи. Метою екологічного виховання є створення такого середовища, в якому діти вважали б себе захисником і другом для природи. Цілі екологічного виховання в процесі навчання ми досягаємо, розвиваючи екологічну свідомість особистості дитини як об'єднане становлення знань, мислення, почуттів, волі, формуючи в дітях прагнення до охорони та раціонального використання природних багатств і ресурсів. Дітям потрібно відчувати, що вони єдине ціле з нею. Молоде покоління має розуміти, що природу потрібно берегти і допомагати їй.

На нашу думку, екологічне виховання потрібно запровадити ще з початкової школи, бо в такому віці діти мають розуміти багато екологічних проблем. Також важливу роль в цьому відіграє виховання дітей в сім'ях, оскільки батьки ще змалечку, на власному прикладі мають прищепити дітям любов до природи, адже, діти – відображення батьків. Дуже важливо з дітьми проводити екскурсії. Наприклад,

можна піти до парку чи лісу. Таким чином, діти будуть знайомитися з природою, спостерігати за її явищами, обережно ставитися до її багатств. І найголовніше, розуміти наслідки діяльності людини, як негативні так і позитивні. Під час екскурсії вчитель повинен донести дітям, що людина лише гість у природі.

Заохотити дитину до активного пізнання оточуючого світу допоможе гра. Ігрові технології реалізують ряд функцій, які уможливають використання педагогічних можливостей навчально-ігрового проектування, яке розглядається як особистісно-орієнтована, інтерактивна дидактична технологія, що інтегрує методи й засоби навчальної, проектувальної та ігрової діяльності [1, с. 7]. Тому, під час прогулянок варто запроваджувати ігри та цікаві завдання, які будуть мати спільну тему, наприклад «Ми і ліс – друзі». Щоб викликати в учнів емоційний позитивний відгук, можна проводити в школі свята, які будуть стосуватися теми природи, наприклад: «День осені», «День землі». Як говорив В. О. Сухомлинський: «Слово – це найтонший різець, здатний торкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру...». Тому, велике значення у формуванні та екологічному вихованні особистості відіграє художнє слово.

Процес формування готовності учнів до природоохоронної діяльності повинен включати наступні заходи:

- екологічна просвіта – допомога у формуванні у дітей думки про використання законів природи для усвідомлення себе і свого оточення її частинами та використання нових знань про природу та її охорону з метою збереження і примноження природних ресурсів. Особливе значення при цьому відводиться розумінню дитиною того що завтрашній день та її благополуччя залежить від чистоти навколишньої природи, яка залежить від чистоти повітря, води та інших складових;

- екологічні виховні заходи (позакласна робота з екології в початковій школі). В такій діяльності можна виділити наступні напрямки роботи:

- пізнавальний (дидактичні ігри, бесіди, заочні подорожі, вікторини);

- пізнавально-розважальний (свята, усні журнали, екологічна гри, ігри-подорожі);

- практичний напрямок роботи, (посадка дерев у садах, кущів, озеленення класу, підгодівля птахів.

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 ззовні людської сутності ...» [2, с. 46].

Література:

1. Плахотнюк Н. П. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності засобами навчально-ігрового проектування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2013. 20 с.
2. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004. 540 с.

УДК 378

Снітко Ю. Ю.,

студентка 4 курсу
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Мішеченко В. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти,
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ВПЛИВ КЛАСИЧНОЇ МУЗИКИ НА УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Справжні безсмертні твори мистецтва залишаються
доступними і доставляють насолоду всім часам і народам.*

Гегель

Серед різноманітних видів мистецтва музика посідає вагоме й особливе місце. Вона є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Спілкування дитини з музикою стимулює процес її внутрішнього самовдосконалення.

Важливе місце у нашому житті займає музика, яка може заспокоїти, підняти на боротьбу з життєвими обставинами, вона супроводжує нас і в радості, і в горі.

Музичне мистецтво має особливу емоційну силу, бо проникає у внутрішній світ кожної людини, впливає на її настрій. Різноманітні жанри та стилі музичних творів розкривають нам картини минулого, допомагають краще уявити й зрозуміти історичні події, навколишній світ.

Використання музики у навчально-виховному процесі початкової школи є однією з проблем, яка неодноразово піднімалася педагогами, музикознавцями.

Проблему музичного виховання та його вплив на розвиток особистості та її духовний світ розглядали такі науковці як О. Апраксіна, З. Бервещкий, Н. Ветлугіна, Е. Жак-Далькроз, Д. Кабалевський, З. Кодай, М. Леонтович, Р. Марченко, К. Орф, О. Ростовський, М. Хлебнікова та ін.

Внутрішній світ людини дуже складний, неоднозначний та неосяжний. У кожної людини є власні переживання, міркування, які вказують на необхідність їхнього залучення до музики. Вона може впливати на нашу свідомість, на перепади настрою, ставлення до оточуючих та навколишнього середовища, тобто на наше світосприйняття та поведінку.

В. О. Сухомлинський наголошував на тому, що музика є унікальним та незамінним виховним засобом «який має надати емоційного та естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Не можливо пізнати світ почуттів без розуміння та переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати і отримувати від неї насолоду. Без музики неможливо переконати людину, у тому, що вона прекрасна, а це переконання є основою емоційної, естетичної та моральної культури».

В. Сухомлинський розглядав музичне виховання лише у тісному взаємозв'язку з моральним, розумовим та естетичним вихованням особистості. Мету музичного виховання підростаючого покоління в школі В. О. Сухомлинський обґрунтував так: «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а насамперед виховання людини» [4].

Музика займає важливе місце й впливає на морально-естетичні почуття дітей молодшого шкільного віку особливо під час проведення уроків музичного мистецтва. Урок музичного мистецтва має необмежені можливості для розвитку індивідуальних здібностей учнів, адже музика спонукає до творчої діяльності, яка є неможливою без засвоєння певної сукупності спеціальних знань, умінь, компетентностей. Творча компетентність є важливим засобом

навчання дитини музики, що допомагає їй відтворювати свої емоції, почуття, думки, фантазії та мрії у самостійній творчій діяльності, що приводить до вищого прояву творчої самореалізації дитини [5].

На уроках музичного мистецтва, під час етапу слухання музики, вчитель залучає школярів до прослуховування класичної музики. Д. Кабалецький наголошував, що значення музики в школі далеко виходить за межі мистецтва. Він вважав, що основу музичного виховання складає активне сприйняття музики, за допомогою якого активізується внутрішній духовний світ учнів, їхні емоції, почуття й думки [2].

За програмою з музики для 1-4 класів, учні знайомляться з такими творами композиторів-класиків: П. Чайковський «Танець маленьких лебедів» з балету «Лебедине озеро»; Е. Гріг «Ранок» із сюїти «Пер Гюнт»; С. Прокоф'єв «Вальс» з балету «Попелюшка»; П. Чайковський Четверта симфонія (фінал Е. Гріг «Навесні»); А. Хачатурян «Гопак» з балету «Гаяне»; Ф. Шопен Прелюдія 7, 20; П. Чайковський Фінал Першого концерту для фортепіано з оркестром та ін.

Класична музика є важливою складовою музичної культури молодших школярів і її основою, на якій у школі формуються погляди, інтереси й смаки дітей.

Науковцями підтверджено, що слухання класичної музики для дітей дуже корисне, бо саме класичні мелодії сприяють покращенню фізичного розвитку, емоційного та психічного здоров'я дитини, розвитку її інтелектуальних здібностей, мови, пам'яті, здатності навчатися. Слухання класичної музики може тимчасово підвищувати коефіцієнт інтелектуального розвитку й покращувати просторово-часове мислення.

На уроках музичного мистецтва, під час сприймання класичної музики, учителю потрібно навчити дітей відчувати характер і емоційний настрій музичного образу, звертати увагу на метроритмічну сторону мелодії, яка сприяє виникненню певних емоцій. Дітей треба вчити вслухатися в музику, порівнювати засоби музичної виразності, встановлювати контрасти, висловлювати свої думки від прослуханої музики.

У наш час молодші школярі мають можливість слухати класичну музику не лише на уроках музичного мистецтва, а й дома (телевізор, магнітофон, комп'ютер, аудіо і відеозаписи тощо).

Отже, музика є невід'ємною частиною життя учнів початкової школи. Щоб досягти значних успіхів у музичному розвитку школярів,

необхідно розвивати їхній музичний смак творами композиторів-класиків. Учитель повинен дбати про правильно підібраний репертуар, який відповідав би інтересам школярів та рівню їхнього розвитку, удосконалювати музичний слух, виховувати музично-естетичний смак за допомогою класичної музики. Музичне виховання – це комплексний розвиток загальної музичності, формування індивідуальності дитини в цілому.

Література:

1. Вплив музики на мозок людини [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ua.market-music.com/blog/kejsyi-i-faktyi/vpliv-muziki-na-mozok-lyudini.html>
2. Максимов М.В. Роль музики у формуванні духовності. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. 2010. Т. XII. Ч. 3. С. 276. 281.
3. Музика – необхідне явище в нашому житті [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://sites.google.com/site/muzikaneobhidneunasomuzitti/home/so-take-muzika>
4. Сухомлинський В. Вибрані твори: В 5 т. К. : Рад. шк., 1977. Т. 3. 553 с.
5. Творча лабораторія вчителя музики [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/5643412/page:2/>.

УДК: 373

Тимкова О. А.,
студентка II курсу
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Плугіна А. П.,
асистент кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Пріоритетним завданням сучасної школи є не оволодіння учнями певним набором знань, умінь, навичок, а виховання свідомої, внутрішньо вільної особистості, здатної формувати, і аргументовано відстоювати власну точку зору, ставити перед собою цілі і знаходити ефективні шляхи їх досягнення.

Оптимальним способом вирішення поставленого завдання є розвиток у школярів критичного мислення. Критичне мислення передбачає вміння бачити проблеми, готовність до пошуку нестандартних рішень, вміння піддавати рефлексії власну інтелектуальну діяльність, аналізувати свої дії і виявляти допущені помилки.

Школяр, що вміє критично мислити, володіє різноманітними способами інтерпретації та оцінки інформаційного повідомлення, здатний аргументувати свою точку зору, спираючись не тільки на логіку, а й на уявлення співрозмовника. Такий учень відчуває впевненість у роботі з різними типами інформації, критично мислячий учень вміє ефективно взаємодіяти з інформаційними ресурсами. Отже, він успішніше зможе адаптуватися в сучасному житті [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Проблемою формування критичного мислення займалися Дж. Браус, Д. Вуді, П. Блонський, А. Байрамова, С. Рубинштейна, Б. Теплова, С. Векслер й ін. Систематичні дослідження щодо формування критичного мислення молодших школярів були розпочаті в 70-і роки минулого століття [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Усі вони розрізняються своєю спрямованістю. Незалежно від розбіжностей поглядів, дослідники сходяться на думці, що формування критичного мислення в учнів вимагає застосування спеціальних педагогічних технологій і способів розвитку. Їх основу складають аналіз і оцінка фактів, зіставлення, співвіднесення, узагальнення даних, вирішення проблемних завдань, розкриття причинно-наслідкових зв'язків, пояснення причин помилок.

Ж.-Ж. Піаже, вивчав мислення дітей 6-7 років і встановив, що воно має такі особливості: несформовані уявлення про простір основні сили природи, тобто не розуміння принципу збереження; нездатність урахувати відразу кілька ознак предмета і зіставити їх зміни, діти схильні звертати увагу тільки на одну, найбільш очевидну для них характеристику об'єкта, ігноруючи інші.

Особливі труднощі виникають у молодших школярів під час встановлення причиново-наслідкових зв'язків. Молодшому школяреві легко встановлювати зв'язок від причини до наслідку, ніж від наслідку до причини. До кінця молодшого шкільного віку серед дітей можна виділити такі групи:

– теоретики – діти, які легко вирішують завдання в словесному плані;

середній освіті. Ці тенденції посилились під впливом економічних факторів та змін, що вплинули на українське суспільство: напрямок демократизації та поширення ідеї та принципів рівності у всіх сферах суспільного життя. Просувати основну цінність освітньої програми, включаючи безпосереднє розповсюдження інформації, ідей, включення звітів із західних країн та досвіду з пострадянського простору вчителями та суспільством. Загальне погіршення здоров'я українських дітей також має певні наслідки.

На перший погляд, відносно обмежена група населення стурбована впровадженням інклюзивної освіти. По-перше, це діти з особливими потребами, їх батьки, вчителі загальноосвітніх шкіл та вихователі з особливими потребами; по-друге, неурядові організації, які допомагають і батькам, і вчителям долати труднощі у досягненні мети забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх дітей. Надалі розробка та впровадження інтеграції буде завданням і потребою всього суспільства, до якого будуть залучені не лише безпосередні представники навчальних закладів, а й працівники освіти, представники законодавчої та виконавчої влади та громадськості.

Вже зроблено певні кроки для реалізації ідей інклюзивної освіти в Україні. З 2000 року в Україні розпочато поетапний освітній експеримент, започаткований Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» та підтриманий Міністерством освіти і науки України, в рамках якого діти з особливими потребами отримали можливість навчатися у загальноосвітніх школах. Проведені сотні курсів підготовки вчителів, видані методичні рекомендації та довідники з питань інклюзивної освіти. Затверджено "Концепцію інклюзивної освіти" (2010 р.), "Положення про спеціальні класи для дітей з особливими потребами, які навчаються в загальноосвітніх школах" (2010 р.) Та "Постанову про організацію інклюзивної освіти в загальноосвітніх школах" (2011 р.). У 2009 році в Міністерстві освіти і науки було створено окремий відділ, який займався навчанням дітей з особливими потребами. Водночас досягнуті позиції викликають нові питання та завдання для суспільства.

Аналіз статистичних показників виявляє серйозні проблеми соціально-економічного та демографічного розвитку в країні. Демографічна ситуація в Україні, незважаючи на збільшення абсолютної кількості народжених з 2002 року, характеризується прискореним скороченням населення та суттєвою депопуляцією: населення України за останні 20 років зменшилось майже на 7 мільйонів. Також розчаровує той факт, що за останні 5 років поширеність та поширеність захворювань у дітей зросла на 15% та 10% відповідно.

Успішна реалізація ідеї інклюзивної освіти в Україні в майбутньому залежатиме від здатності знаходити спільну мову, розуміти та враховувати інтереси та цілі різних соціальних груп у своєму підході до інклюзивної освіти. Метою всебічного дослідження стану інклюзивної освіти в Україні є представити ситуацію такою, яку сприймають та оцінюють усі сторони, що беруть участь у процесі. Отже, цілями цього дослідження були наступні: (1) посадові особи та науковці, які створюють ресурсну базу - розробляють нормативні акти, готують науково обґрунтовані методи, передають ідеї для включення в навчальне середовище, оцінюють та контролюють процеси включення на відстані; (2) Споживачі - батьки та вчителі / керівники шкіл / освітні колективи - ті, хто безпосередньо відчуває всі позитивні та негативні аспекти інклюзивної освіти у повсякденному житті; (3) громадські та батьківські організації, благодійники та донорська спільнота, що сприяють реалізації інклюзивних освітніх ідей; (4) населення України, громадська думка якого є важливою частиною загальної картини сприйняття інклюзивних освітніх процесів.

Презентація загальної ситуації в освітній системі України в роки дифузії елементів, принципів та ідей інтеграції; Визначення обізнаності, сприйняття та ставлення до ідеї інклюзивної освіти професійними групами, громадськими організаціями та усім суспільством; Оцінка досвіду впровадження - задоволення та вплив учасників освітнього процесу шляхом врахування та виявлення реальних перешкод та проблем, з якими вони стикались; Уточнення очікувань та оцінка подальших перспектив розвитку інклюзивної освіти, а також розробка рекомендацій щодо вдосконалення існуючих практик стали основною метою дослідження, яка полягає у загальній та всебічній оцінці інтеграції в Україні.

Література:

1. Іноземцева С.В. Використання педагогічних ідей В.О. Сухомлинського в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu/TtMNiV/2008_21/11.html. (дата звернення 30.01.2020)
2. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. № 6(8). Київ. *Університет «Україна»*, 2009. С. 17–18.
3. Данієлс Елен Р. і Стаффорд Кей Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Львів. *Тов. «Надія»*, 2002. С. 23.
4. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 19.

УДК 378

Туркова О. В.,
магістрантка II року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Бадер В. І.,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри теорії і
методики початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

STEAM-НАВЧАННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

Сьогодні все більшої популярності у світі набирає освітня технологія STEM (science, technology, engineering, mathematics). STEM-технологія — це комплекс академічних та професійних дисциплін у природничих, технологічних, інженерних науках і математиці, спрямованих на підготовку фахівців з новим типом мислення, без яких неможливий розвиток інноваційної економіки [2, с. 5]. STEAM-технологія з'явилася як своєрідний синтез техніки і мистецтва.

Роль та значення STEM-освіти у навчально-виховному процесі для формування в учнів ключових компетентностей аналізували у своїх роботах вітчизняні науковці О. В. Барна, Н. Р. Балик, І. П. Василяшко, В. Ю. Величко, Н. О. Гончарова, С. Л. Горбенко, О. В. Лозова [1, с. 2].

Зауважимо, що у Концепції нової української школи зазначено, випускник школи повинен бути особистістю, патріотом та інноватором – «людиною, здатною змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці і учитися упродовж свого життя» [4, с. 5]. Серед десяти ключових компетентностей чільне місце займають математична компетентність, компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова грамотність, вміння навчатися впродовж життя та інші [4, с. 11-12], що також покладено до цільових орієнтирів STEM-підходу в навчанні.

Поява STEM-технологій пов'язано з проблемою «роздробленості» досліджуваних у школі дисциплін, нездатності школярів застосувати знання з різних дисциплін в одному проєкті. Застосування технології STEM дозволить розвинути в учнів високоорганізоване мислення і навчити ефективному застосуванню отриманих знань у житті.

Основна мета STEM-освіти — розвиток творчого мислення, навичок використання інженерного підходу у вирішенні реальних завдань, усвідомлення ролі технологій у їх вирішенні.

Розглянемо, що дає розвиток творчих здібностей учням з технічним напрямом навчання.

По-перше, проєктне мислення. Проєктний підхід до вирішення завдань дозволяє аналізувати проблему в кілька етапів: слідування, формулювання проблеми, пропозицію варіантів їх вирішення і вибір кращого рішення з всіх можливих, а також етап створення презентації цього рішення. Крім того, проєктний підхід допомагає висловити свою ідею за допомогою яскравих і доступних візуальних засобів — макета, ескізу, комп'ютерної графіки та ін.

По-друге, просторове мислення як фактор формування передумов до успішної соціальної реалізації. Просторове мислення вчить цілісного сприйняття об'єкта, здатності дивитися на нього з усіх сторін. Розвиває умоглядний навик — дивитися не тільки очима, а й розумом, навик розуміти структуру об'ємної форми, відтворювати її в розумі, уявити проєкції. Науковці вважають, що сприйняття простору в дитячому і підлітковому віці може позначитися на

майбутньому бажанні працювати в галузі технічної або природничої спеціальності.

На сьогодні підходи STEM- і STEAM-освіти рухаються за двома основними напрямками: розвиток STEM / STEAM-грамотності для всіх і підготовка кадрів для високотехнологічних галузей.

Перший напрямок стосується забезпечення кожного учня інструментами інноваційного мислення і досвідом того, як використовувати математику, інженерію та науку для вирішення різних професійних завдань. Для цього необхідно розвивати логіку, цифрову грамотність, науковий погляд на світ і виконувати колективні творчі проекти, які допоможуть сформувати вміння та використовувати креативне мислення в рішенні поставленої проблеми. Додаткова освіта для дітей та молоді має великі перспективи, адже вона дає варіативність освіти і забезпечує колективні творчі проекти. Значимість додаткової освіти в рамках концепції STEAM-освіти простежується ще з кількох сторін.

По-перше, сучасному освітньому процесу властива інтеграція формальної та неформальної освіти, що означає перенесення акценту з процесу отримання знання на його визнання і оцінку, незалежно від фактичного місця отримання знань і навичок. Це говорить про збільшення ролі додаткової освіти у системі загальної освіти, фактично прирівнюючи їх значимість в процесі отримання освіти.

По-друге, ще однією вимогою до реалізації STEAM-освіти є активне використання творчих просторів та інтеграційних майданчиків учнів різних спеціальностей, реального бізнес-сектора і промисловості, академічної та професійної освіти. Вона може бути можлива тільки в рамках додаткової освіти. Обов'язковою умовою роботи таких майданчиків є спільна робота над проектами, ініційованими реальними замовниками, у рамках сучасної школи це не представляється можливим, тому що необхідні відповідні фахівці і певна кількість навчальних годин. Для цього існують інтегровані програми, які допомагають забезпечити інтеграцію змісту з різних предметів.

Отже, практичним застосуванням художньо-проектного методу в ході STEAM-навчання може стати:

- можливість розвивати просторове мислення і працювати з тривимірними формами;
- розвивати творчі здібності учнів, знайомитися з сучасними тенденціями в дизайні та архітектурі;

- покращити навички роботи в спеціальних професійних програмах; навчити організовувати свою діяльність, вести свою ідею від задумки до реалізації.

Література:

1. Барна О. В., Балик Н. Р. Впровадження STEM-освіти у навчальних закладах: етапи та моделі STEM в освіті, проблеми і перспективи. *STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес*. Тернопіль, 2017. С. 3-8.
2. Поліхун Н. І., Сліпухіна І. А. Педагогічна технологія STEM як засіб реформування освітньої системи України. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 3(58). С. 5-9.
3. Сліпухіна І. А., Чернецький І. С. Сучасний фізичний експеримент у дидактиці STEM орієнтованого навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2016. вип. 22. С. 325-328.
4. Концепція Нової Української школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 03.11.2020)

УДК 372

Туча Я. М.,
магістрантка I року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Пішун С. Г.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЛЬ ТЕЛЕБАЧЕННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ СУЧАСНОГО МЕДІАПРОСТОРУ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

З перших років свого життя дитина потрапляє в інформаційне поле, створене мережею масових комунікацій, куди входять всі

види засобів масової інформації, які функціонують в глобалізованому культурному просторі, в інформаційному полі, створеному за допомогою нових технологій і поєднує в собі соціокультурні значення його різномірних компонентів. У зв'язку з цим виникає проблема взаємовпливу інформаційного середовища (зокрема телебачення як її найважливішого компонента) і структури ціннісних орієнтацій дітей як соціального агента. Дане відношення середовища і суб'єкта має суперечливий характер, що пояснюється структурою його складових.

Так, з одного боку, телебачення призводить до домінування насильства, реклами. З іншого боку, з'являється безліч освітніх програм, відеоматеріалів, розвиваючих ігор та програм, які допомагають як в освіті, вихованні, так і в розширенні кругозору, відкриваючи абсолютно нові горизонти знання. Головний споживач відеокультури - молода людина початку 21 століття – являє собою складнострукований суб'єкта, стратифікованого за віком, гендеру, професії, рівнем освіти і т.д.

До проблеми "мас медіа \ молодь" неодноразово звертаються як вітчизняні, так і західні дослідники. Загальноновизнаним є той факт, що телебачення займає перше місце серед всіх інших ЗМІ, тому ми і звернемося саме до телебачення як до репрезентативною моделі сучасного медіа, і проаналізуємо деякі його особливості, найбільш тісно пов'язані з формуванням естетичних уявлень і цінностей сучасної молоді.

Проводяться численні соціологічні дослідження, проходять дискусії, круглі столи на сторінках періодичної преси. Проте, у вітчизняній науковій літературі дана проблема розроблена явно недостатньо, в той час, в зарубіжній науковій літературі ця проблема висвітлена набагато повніше, їй присвячені спеціальні наукові видання.

У вітчизняній літературі сформувалася певна тенденція розглядати телебачення в безпосередньому зв'язку з ідеологічною боротьбою, пропагандою і контрпропагандою, що призвело до редукаціонізму в теорії масової комунікації. Проте, в 70-80 рр. з'явився ряд фундаментальних досліджень, присвячених аналізу взаємозв'язку культури і СМК, яке розглядають останні розширено, в їх різних аспектах (технічних, художніх і т.д.).

Сучасні дослідники розглядають телебачення не як автономний самодостатній об'єкт, а як вузол перетину різномірних сігніфікуючих практик. Як пише американський дослідник Р. Аллен, «ми сприймаємо телебачення не як ізольовані твори, але як відрізки

часу наповнені різнорідними текстами, ретельно з'єднаними разом, так що вони перетікають одна в одну майже непомітно».

Аналіз телебачення в рамках сучасної критичної теорії заснований на положенні про обумовленість репрезентації: всі наші спроби репрезентувати реальність обумовлені мовою, культурою та ідеологією. Якщо погодитися з тим, що ми пізнаємо світ через системи репрезентацій, то сама постановка проблеми об'єктивності або суб'єктивності телебачення зміниться і на місце питання: "Чи дізнаємося ми з телебачення правду про світ?" постане питання: "Яким чином воно репрезентує світ?".

При такій постановці проблеми істинність або хибність телевізійної репрезентації обумовлюється істинністю або "фікціонального" репрезентується матеріалу, а самою природою продукування значення, яке є контекстуально обумовленим. Означає, що продукується телебаченням, пов'язане з значущими умовно. Навіть якщо ми дивимося хроніку, ми сприймаємо її НЕ шляхом активного знакового виробництва, але як чисті означають. в тому сенсі, в якому телебачення є знаковою системою воно завжди може бути використано для "виробництва брехні" (Умберто Еко). Так, якщо глядач побачить в перерві між програмами всередині фільму новини, він ніколи не зможе зрозуміти по ТВ-знаку, чи належать вони до істинним або вигаданим подіям.

В даний час, однак, цілі соціально-культурного освіти продовжують домінувати. Отримали подальший розвиток ідеї С. Френе. Виходячи з його затвердження, що мислення дитини визначається формулою: «мислити - значить виконувати», багато фахівців вважають, що школярі неодмінно самі повинні брати участь у створенні аудіовізуальних матеріалів.

Використовуючи ці положення, французькі педагоги наполягають на більш активному застосуванні аудіовізуальних засобів, на використанні учнями аудіо- та відеотехніки для підготовки репортажів, проведенні анкетних опитувань, інтерв'ю.

Прагнення педагогів захопити школярів технікою (інструментарієм ЗМІ) диктується перш за все бажанням надати дітям різноманітні способи самовираження.

Цілі медіаосвіти легше досягати не у вигляді самостійного курсу, а при вивченні тих чи інших навчальних дисциплін.

магістрантка I року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Бадер В. І.,

доктор педагогічних наук, професор
кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА СУЧАСНОМУ УРОЦІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Наш час ставить безліч нових викликів перед багатьма сферами діяльності людини. Машинобудівництво. Медицина. Наука та багато інших. І звичайно освіта також є в цьому переліку. Зараз все більш явною постає проблема того, що школа, в її традиційному розумінні, не може задовольнити той темп, який задають сучасні реалії.

Сучасні діти ростуть в середовищі, яке весь час потребує бути в курсі нової інформації, встигати за динамікою світі, та не піддаватися емоційному напруженню, яке в ньому виникає. Зважаючи на вищесказане, стає очевидним той факт, що школа має провести повний апгрейд своєї системи методів, форм та прийомів роботи, та направити їх на те, щоб виховувати людину, яка спокійно зможе адаптуватися до умов суспільства та світу.

Українська система освіти вже робить впевнені кроки в цьому напрямі. Закон України «Про освіту» ставить завдання, яке полягає в тому, що школа має відійти від звичної «передачі знань від вчителя до учня» і зосередити увагу на тенденції розвивального навчання з використанням ІКТ. І у зв'язку з цим інформаційно-комунікаційні технології виходять на новий щабель серед інших засобів навчання.

Вже зараз використання мультимедійних, інтерактивних технологій, мережі Інтернет стає чимось звичним в практиці педагогів, і це не дивно. Робота з ІКТ як у класі, так і поза його межами (позаурочна діяльність) є для сучасних здобувачів знань чимось звичайним та природнім, і являє собою чи не найбільш вдалиий

спосіб оптимізації мотивації та індивідуалізації процесу навчання, акумулювання вміння мислити критично та творчий потенціал дитини.

ІКТ є важливим інструментом для організації в класі навчального середовища [1]. Сучасна дитина вчиться працювати з комп'ютером набагато раніше, ніж опанує навички читання чи письма. І уроки з використанням інформаційно-комунікаційних технологій особливо активно використовуються саме в перших-четвертих класах. В учнів початкової ланки домінуючим є наочно-образне мислення, відповідно до якого засвоєння інформації є найбільш успішним, якщо задіяно як можна більше органів відчуття.

Використання ІКТ можливе в усіх навчальних дисциплінах, і не має ніяких обмежень, крім фантазії педагога, який їх використовує. Так вчитель може звернутися до цих технологій в наступних випадках:

- в ході організації проектної або наукової діяльності дітей;
- як у процесі закріплення, актуалізації чи вивчення нового матеріалу, так і на інших етапах уроку;
- під час організації позакласної виховної роботи.

За статистикою переважна більшість уроків відбувається за схемою «вчитель говорить – учень слухає». І хоч ця система і є звичною для українських шкіл, але при її реалізації відсоток дітей, які можуть засвоїти навчальний матеріал в повній мірі, становить лиш двадцять відсотків [2]. Однією з основних особливостей навчального процесу, який включає в себе використання інформаційно-комунікаційних технологій, виступає те, що учень отримує центральну діяльнісну роль. Отже, дитина самостійно формує процес пізнання на основі власних інтересів та здібностей. Вчитель же переймає на себе роль консультанта чи помічника, головним завданням якого є заохочення активності та підтримка бажання дитини проявляти власну ініціативу, бажання бути самостійним та без сторонньої допомоги робити висновки.

Також серед переваг ІКТ можна зазначити наступні:

- Можливість проводити уроки з високим рівнем емоційності та естетики.
- Підвищення продуктивності роботи на уроці.
- Забезпечення необхідним обсягом наочних матеріалів.
- Дає можливість підвищити рівень диференціації навчального процесу.
- Прищеплення учням навичок контролю та самоконтролю.
- Розширення можливостей підручника.
- Організуючи процес групової чи парної комп'ютерно-ігрової діяльності, вчитель сприяє розвитку у дітей

вміння працювати в колективі, виражати та відстоювати власну позицію тощо.

- Прищеплення здобувачам освіти позитивного відношення до процесу навчання.

Незважаючи на те, що підготовка до уроку з використанням ІКТ потребує більше часу, ніж до звичайного уроку в початковій школі, не можна недооцінювати той факт, наскільки такі уроки є більш ефективними та дають більше додаткових можливостей.

Не варто сприймати інформаційно-комунікації технології як абсолютну заміну традиційним методам навчання, вони є лише способом її шліфування та удосконалення, можливістю зробити процес здобуття знань більш доступним та цікавим для дітей та доповнити його новим змістом. А також використання ІКТ на сучасному уроці – це інструмент для того, щоб принести майбутнє в школу вже сьогодні [3].

Література:

1. Жалдак М. Комп'ютер на уроках математики: посібник для вчителів / М. Жалдак – К. : Техніка, 1997. – 303 с.: іл.
2. Лаврентьева Г. Застосування інформаційних технологій та їх вплив на результати навчально-виховного процесу / Г. Лаврентьева, С. Іванова / Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору. – К. : Атіка, 2004. – С. 109-116.
3. Морзе Н. Основи інформаційно-комунікаційних технологій / Н. Морзе. – К. : Видавнична група ВНУ, 2006. – 389 с.

Ульдинович Т. П.,

студентка Барановичского государственного университета

Научный руководитель: Башкирова Ю. В.,

старший преподаватель

кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин

учреждения образования

Барановичского государственного университета

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современных условиях развития общества возникает потребность усовершенствования и развития патриотических чувств. В настоящее время школа является наиболее устойчивым институтом социализации личности.

Основным видом деятельности, после поступления ребёнка в школу, становится учение. В процессе учения ребёнок приобретает не только знания, умения и навыки, определённые программой, но и овладевает определённым уровнем гражданских знаний, ценностных ориентаций, образцов и правил поведения.

Младший школьный возраст становится наиболее благоприятным периодом для формирования и развития личности. Это возраст относительно спокойного и равномерного физического развития [1, с. 238]. Именно в этот период лучше всего проводить воспитательную работу с целью формирования патриотических чувств. Стратегической целью воспитательной системы общества становится гармоничное развитие нравственных, патриотических и гражданских качеств личности. Это лучше всего достичь в процессе учебной деятельности, которая даёт возможность реализовать стратегические цели воспитательного процесса.

Исследование проводилось на базе средней школы № 10 г. Барановичи. Исследование проводилось в 3 «А» (экспериментальная группа) и 3 «Б» (контрольная группа) классах. Цель исследования заключалась в выявлении особенностей воспитания патриотических чувств у младших школьников. В рамках концепции были использованы методы феноменологизации и концептуализации; метод тестов; метод статистической обработки данных.

В основе исследования находится система критериев по определению уровня патриотической воспитанности, разработанная Т. М. Масловой. Для получения достоверных результатов метод тестов проводился по двум методикам «Моё отношение к малой родине» и «Я – патриот» [2, с. 15].

Методика «Я – патриот» состоит из 20 вопросов. Максимальное количество баллов, которое можно набрать, – 40. Методика «Моё отношение к малой родине» состоит из 10 вопросов. Максимальное количество баллов – 20. Использование данных методик позволяет определить состояние уровня патриотической воспитанности.

Исследования проводилось следующим образом: предварительное анкетирование, проведение марафона

воспитательных мероприятий в экспериментальной группе, повторное проведение метода тестов.

Поле проведения метода тестов в экспериментальной группе было установлено, что весь класс имеет средний уровень патриотической воспитанности. Проведение методик в контрольной группе дало возможность узнать, что 88,2% от общего числа участников классного коллектива имеют средний уровень патриотической воспитанности, а 11,2% – имеют уровень патриотической воспитанности ниже среднего.

В экспериментальной группе был проведён марафон воспитательских мероприятий гражданско-патриотической направленности. После было проведено повторное анкетирование. В контрольном эксперименте применялись те же методики, что и в констатирующем. Целью данного эксперимента являлось получение данных об изменении патриотических взглядов и убеждений учащихся.

В экспериментальной группе проявилась положительная динамика. После проведения марафона воспитательных мероприятий, у учащихся повысился уровень патриотической воспитанности. Так, 44,4% учащихся имели средний уровень патриотической воспитанности, а 55,6% – высокий уровень. В то время как в контрольной группе результаты не изменились.

Для сравнения результатов, полученных в экспериментальной и контрольной группах, был использован Т-критерий Вилкоксона. Сравнение результатов ответов испытуемых дало возможность увидеть положительную динамику, проявляющуюся в экспериментальной группе в сравнение с контрольной.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что:

1. Целенаправленная планомерная систематическая работа, учёт педагогических условий содействуют повышению уровня патриотической воспитанности младших школьников;

2. Важным элементом патриотического воспитания является внеклассная деятельность учащихся;

3. Младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования патриотического сознания личности.

Литература:

1. Крутецкий, В. А. Психология : Учебник для учащихся педагогических. Училищ. / В. А. Крутецкий. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : Просвещение, 1986. – 336 с.

2.Маслова, Т.М. Патриотическое воспитание младших школьников в контексте национально-регионального компонента начального общего образования : автореф. дис. кандидата пед. наук : 13.00.01 / Т. М. Маслова ; Дальневосточная гос. соц.-гум. академ. – Хабаровск, 2007. – 24 с.

УДК 371.134

Фітїсова І. М.,
студентка І курсу
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Пішун С. Г.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ДО ПИТАННЯ НАВЧАННЯ ДІАЛОГУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Діалог – це така форма спілкування, яка є в повсякденному житті, та житті людини. У початковій школі діти засвоюють граматику, синтаксис, лексику. Діалогічне мовлення школярів потрібно постійно розвивати та збагачувати новими словами. На уроках, вчитель повинен проводити словникові диктанти. На сучасному етапі розвитку діалогічне мовлення є важливим умінням. Воно є обміном висловлюваннями під час розмови двох або декількох співрозмовників. Розрізняють наступні види діалогу: художній, навчальний, діловий та побутовий. У школі програма з мови необхідна для учнів, які повинні оволодіти діалогічним мовленням. У цій програмі відзначається необхідність перевірити здатність учнів:

- 1) виявити рівень обізнаності з тієї теми, яку обговорюють;
- 2) уміти демонструвати діалог з певної теми чи у певній ситуації;
- 3) уміти висловлювати своє бачення та думки з теми, що запропонована;
- 4) аргументувати всі тези, зазначати помилки у висловлюванні співробітника.

У початковій школі перевіряються вміння:

- складати діалоги.

- використовувати правильну вимову, згідно з мовним етикетом.

- додержуватися норм літературної мови.

У навчанні діалогічному мовленню слід урахувати психологічні та лінгвістичні особливості цього виду мовленнєвої діяльності.

Форми діалогічної взаємодії є пріоритетними і в процесі навчання в сучасній початковій школі. Так А. Пушинська зазначає, що спроба впровадження в навчальний процес продуктивних та активних технологій засвідчила прагнення педагогів-новаторів та учителів-практиків до діалогу в навчанні як нової якості інтеракції, як спеціальної форми організації пізнавальної діяльності, що має конкретну і передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [2].

Діалогічне мовлення має двосторонній характер. Діалогу притаманне вживання деяких формул, неповних речень. Наприклад: Привіт. Вітаю. Дякую. До побачення. До зустрічі... тощо. Такі фрази вживаються для передачі настрою і почуттів. Існують різні методи вивчення діалогічного мовлення. Серед них можна виділити два основних: дедуктивний та індуктивний.

Відповідно дедуктивний метод – навчання розпочинається із засвоєння діалогу – зразка та створенням власних діалогів. Індуктивний метод передбачає шлях від запам'ятовування самого діалогу, до самостійного його ведення на основі навчально-мовленнєвих ситуацій.

Відповідно до життєвого досвіду і потреб учнів науковцями визначено види діалогів: діалог-розпитування (уточнення); інтерв'ю («питання-відповідь»); діалог-бесіда; діалог-дискусія; діалогобговорення; діалог-обмін думками/ повідомленнями; діалог-прохання; діалогвибачення; діалог-пропозиція; діалог-побажання; діалог-пояснення; діалог-розпитування [1, с. 20]. Уже з назв видів діалогів зрозумілою є їхня мета й обставини, що характеризують саму ситуацію спілкування.

Література:

1. Вашуленко О. Мовленнєвий складник у структурі читацької компетентності молодшого школяра. *Початкова школа*. 2011. № 12. С. 16–21.
2. Пушинська А. А. Навчання іноземної мови у початковій школі – новий етап розвитку проблеми навчального діалогу у вітчизняній дидактиці початку ХХІ століття. *Десяті педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського: розвиток системи освіти України в умовах інтеграційних процесів: здобутки і перспективи* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький : ХГПА, 2015. С. 29–32.

УДК 378.015.31:373

Чигир Ю. М.,

магістрантка I року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:**Пішун С. Г.,**

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОСНОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У зв'язку з модернізацією вітчизняної освіти однієї з актуальних проблем є формування творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи. У системі загальної освіти широко впроваджується компетентнісний підхід, який знайшов відображення в пошуку технологій і методів, що дозволяють формувати відповідні навички у молодших школярів. Сьогодні існує необхідність формувати у студентів методичну і психологічну готовність до інновацій в педагогічній діяльності, творчого становлення майбутнього педагога і побудувати психолого-педагогічну роботу в цих напрямках [1, с. 114].

Одним з базових напрямків роботи є розвиток творчого потенціалу, складовими якого визначено творчі здібності, зокрема, креативність, вміння імпровізувати і спеціальні здібності (музичні, художні, організаторські, педагогічні та ін.), Тобто якості, які дозволять майбутньому вчителю виявляти самобутність у професійній діяльності та досягати певного рівня продуктивності.

Унікальність діяльності вчителя полягає в тому, що йому не тільки необхідно розробити урок, йому його необхідно його провести, враховуючи безліч факторів. І цей процес також вимагає прояву творчих здібностей, а саме – вміння імпровізувати.

Розвиток творчого потенціалу можливий, по-перше, за допомогою використання різних методів активного навчання: дискусій, мозкового штурму, метод проектів, кейс-метод ігрових методів і тренінгів, які передбачають в якості засобу розвитку використання різних творчих завдань і вправ, постановку професійно вагомих проблем, обігрування професійних ситуацій, при вирішенні яких необхідно проявляти креативність, творче мислення.

По-друге, в процесі професійного навчання треба використовувати ресурси технології розвитку критичного мислення через читання та письмо, теорії розв'язання різноманітних завдань.

Творче педагогічне мислення забезпечує глибоке смислове розуміння педагогічної інформації, переломлює знання і способи діяльності через призму власного індивідуального професійно-педагогічного досвіду та допомагає знаходити особистісний сенс професійної діяльності.

Також важливо формувати інтерес і внутрішню мотивацію до пошуку власних, нових рішень, необхідності творчого підходу до вирішення професійних завдань. Для цього необхідно надавати стимулюючу дію в процесі навчання студентів на усвідомлення значущості творчості в педагогічній діяльності [2, с. 368].

Творча спрямованість веде за собою творче самовираження педагога. Тому творча мотивація повинна орієнтувати на бажання досягти та перевірити свої граничні можливості, а також проявити свої здібності. Значущим чинником, що впливає на професійне становлення майбутнього вчителя початкової школи, є еталонна модель фахівця.

Вирішальним фактором творчого становлення майбутнього вчителя є саморефлексія. Молода людина повинна бути не тільки носієм своїх можливостей, не просто актуалізувати їх, але і стати їх суб'єктом. А це передбачає, що майбутній учитель повинен виявити свою недостатність і обмеженість, подолати їх, сам їх заповнити, що можливо завдяки саморефлексії. Потребами в професійному самовдосконаленні та ступенем усвідомлення і самопізнання своїх сильних і слабких професійно-особистісних якостей визначаються стратегії творчого саморозвитку [1, с. 118].

В якості ключового вектора творчого становлення майбутнього вчителя, що забезпечує єдність всіх складових творчої індивідуальності, треба розглядати творчу активність. Творча активність студента виражається в прагненні приймати нестандартні рішення, пошуку нових шляхів вирішення професійних ситуацій і

подолання труднощів. Вона включає в себе прояв ініціативи, творчості, спрямованості на реалізацію творчого потенціалу та наявних знань і умінь.

Отже, вирішення всіх поставлених завдань і організація роботи в зазначених напрямках, можливе лише в умовах створення особливого рефлексивно-креативного середовища в рамках освітніх подій, одиницями якої є складні професійні ситуації педагогічної діяльності.

Література:

1. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя як фактор його професійної самореалізації. *Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми*: наук.-метод. зб. / за ред. І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. 592 с.
2. Сисоєва С. О. Теоретичні та методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня. Київ, 2008. С. 365–370.

УДК 372.4

Гололоб О. Р.,

студентка IV курсу

факультету початкової освіти

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

Науковий керівник: Собко В. О.,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри теорії і методики початкової освіти

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

ПЕДАГОГІЧНА ГРА У ФОРМУВАННІ МОНО-МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У сучасних умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» особливої актуальності набуває проблема опанування школярами рідної мови не лише як засобу пізнання, а й спілкування. Прищеплювати любов до культури українського народу, формування в них мовної і мовленнєвої компетентності як сукупності знань, умінь

і навичок, необхідних для застосування державної мови у різних сферах життя і виробництва.

Одним із найголовніших завдань сучасної школи є формування ініціативної, самостійно мислячої особистості, спроможної вільно і досконало володіти рідною мовою як засобом спілкування, пізнання навколишнього світу, так і засобом самореалізації і життєтворчості [4].

Мовленнєва компетентність є однією з *провідних складових характеристик особистості*, що формується у процесі її розвитку. Особлива роль у цьому процесі належить початковій ланці освіти, де виявляються і поступово розвиваються здібності дитини, формуються вміння і навички та бажання вчитися, створюються умови для розвитку всіх сторін особистості, її самовираження.

Аналіз науково-методичних джерел [2, 3, 5] дає можливість стверджувати, що ефективним методом формування мовно-мовленнєвої компетентності є впровадження у навчальний процес дидактичних ігор.

Дидактична гра – це гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [2, с. 27].

В.Сухомлинський писав: «У грі розкривається перед дітьми світ, творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного дитячого розвитку» [2, с. 12].

Також *дидактична гра* – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку [2, с. 15]. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра.

Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно і давала бажані результати, необхідно нею керувати, *забезпечивши виконання таких вимог:*

1. Підготовка учнів до гри . (всі повинні зрозуміти правила гри, також вчитель пояснює мету гри та кінцевий результат).
2. Забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом.
3. Чітка постановка завдання гри; пояснення гри – зрозуміле, чітке.

4. Якщо гра складна, то на початку її слід проводити поетапно. Після засвоєння всіх етапів, можна спробувати всю гру, а також різні її варіанти.

5. Учитель має контролювати процес гри, спрямовувати хід гри, виправляти помилки, оцінювати результати.

6. Використовувати різні ігри, добирати цікаві варіанти; ігрову діяльність слід урізноманітнювати.

Також ігри важливо проводити систематично й цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи й урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо [5, с. 31].

Отже, дидактичні ігри стимулюють різнобічну діяльність і задовольняють інтереси учнів за умови, якщо вчитель добирає їх відповідно до програми для кожної вікової групи, враховуючи пізнавальний зміст, ступінь складності ігрових завдань і дій. Творче ставлення педагога до справи є передумовою постійного і поступового ускладнення, розширення варіативності ігор. Тож правильне застосування дидактичної гри мотивує дитину до навчання, а також сприяє формуванню мовно-мовленнєвої компетентності.

Література:

1. Басиста Л. Вивчаємо українську мову та літературу: Ігри на уроках української мови. 2012. № 30. С. 29 – 33.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в школе. Москва: Наука, 2001. 201 с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи (зі змінами). Тернопіль: Мандрівець, 2015. 256 с.
4. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 класи. К. : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР», 2018. 240 с.
5. Ульяницька Л.С. Ігрові проблемні ситуації. *Початкова школа*. 2006. № 9. С. 27–28.

УДК 378.14

Грига С. Ю.,

студент ІV курсу відділення початкової освіти
Комунального закладу «Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Івана Франка» Чернігівської
обласної ради

Науковий керівник: Кочерга О. М.,

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Одним із напрямків удосконалення навчання учнів початкових класів є пошуки впровадження у освітній процес інтерактивних технологій. Сьогодні уже неможливо навчати традиційно: у центрі освітнього процесу має бути учень. Від його творчої активності на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватися з учителем, однокласниками залежить успіх у свідомому опануванні освітньої програми. Освітяни переконані: слід переходити від «передавання знань» до «навчання жити». Важлива роль у цьому належить технології інтерактивного навчання. Саме вона допомагає готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. При запровадженні цієї технології знання засвоюються набагато краще, адже інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук її вирішення.

Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання, розуміють, що вони роблять, рефлектують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють [1].

Учитель в інтерактивному навчанні виступає як організатор процесу навчання, консультант, фасилітатор, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі. Головним у процесі навчання є зв'язки між учнями, їх взаємодія і співпраця.

Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, учні беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання. Вони дають змогу учням: полегшити процес засвоєння знань; аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу; навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати,

доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати; моделювати різні соціальні ситуації і збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації; слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу; вчитися будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати, шукати компроміси; знаходити спільне розв'язання проблем, розвивати навички проєктної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

Впровадження інтерактивних методів у освітній процес дозволяє реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає і тих, хто навчається, вчить їх конструктивній взаємодії, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, створює доброзичливу атмосферу, значно підвищує мотивацію учнів до навчання [3].

Коротко зупинимось на характеристиці окремих методів інтерактивного навчання.

Метод «Мікрофон» дає можливість кожному висловлювати думку, швидко, по черзі, відповідаючи на запитання.

«Мозковий штурм» – це ефективний метод колективного обговорення, пошук рішень, який спонукає учасників виявляти свою уяву та творчість. Він передбачає вільне висловлення думок усіх учасників і допомагає знаходити багато ідей та рішень.

«Займи позицію» – метод, який допомагає проводити дискусію зі спірної, суперечливої теми. Він дає можливість висловити власну думку кожному учневі, продемонструвати різні думки з теми, обґрунтувати свою позицію або перейти на іншу позицію в будь-який час, назвати більш переконливі аргументи.

На уроках у початковій школі доводилось використовувати прийом «Кластер». Кластерний аналіз – математична процедура, що дозволяє на основі схожості кількісних значень декількох ознак, властивих кожному об'єкту будь-якої множини, згрупувати ці об'єкти в певні класи або кластери.

Правила побудови кластеру дуже прості. Малюємо модель Сонячної системи: зірку, планети і їх супутники. У центрі розташовується зірка – це наша тема. Навколо неї планети – великі смислові одиниці. З'єднуємо їх прямою лінією із зіркою. У кожній планеті можуть бути свої супутники, у супутників свої зв'язки. Система кластерів охоплює велику кількість інформації.

Опис прийому «Складання кластеру». Учитель виділяє із досліджуваної теми ключове поняття і пропонує учням за визначений час виписати якомога більше слів або висловів, пов'язаних, на їхню

думку, із запропонованим поняттям. Важливо, щоб учні виписували абсолютно усі асоціації, що приходять їм на думку.

2 етап – 2 хвилини. Учні виконують роботу індивідуально.

2 етап – 2 хвилини. Обговорення отриманих записів у групах. Учні виділяють ті результати, які в них збіглися, найбільш оригінальні ідеї та виробляють колективний варіант відповіді.

3 етап – 2-4 хвилини. «Скидання ідей в кошик». Кожна група по черзі називає одне із виписаних висловів. Вчитель фіксує репліки на дошці. Головна умова - щоби діти не повторювали те, що вже сказали інші.

Загальний час виконання: 7 – 8 хвилин

Складання кластеру дозволяє учням вільно та відкрито міркувати в рамках будь-якої теми.

Висновок. Сучасні інтерактивні методи та технології носять позитивний характер у забезпеченні успіхів учнів початкової школи у навчанні. Ці методи можливо використовувати майже на всіх уроках початкової школи, завдяки чому підвищується інтерес учнів до навчання, зміцнюються позитивні мотиви навчання, збагачується когнітивна сфера, розвивається критичне мислення школяра.

Література:

1. Інтерактивні методи навчання у початковій школі. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://prolisok.it-we.net/interaktivni-metodi-navchannya-v-pochatkovij-shkoli>
2. Розвиток критичного мислення учнів початкових класів на уроках математики. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vspu.edu.ua/science/art/a206.pdf>
3. Технологія розвитку критичного мислення молодших школярів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://nvk-9.at.ua/publ/tekhnologija_rozvitku_kritichnogo_mislennja_molodshikh_shkoljariv/1-1-0-15

УДК 378

Іманова М.А.,
магістрантка I року навчання факультету початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник: Мозуль І.В.,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії та методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Згідно Державного стандарту початкової загальної освіти та типових освітніх навчальних програм з освітньої галузі «Природника», мета вивчення природознавства полягає у формуванні природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину, основ екологічних знань, опанування способами навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у ставленні до природи.

Неможливо сформувати компетентності у природничих науках в дітей молодшого шкільного віку без використання дослідницького методу, який знаходить своє відображення на практичних і лабораторних заняттях, в ході екскурсій, під час роботи на пришкольній навчально-дослідній ділянці або в куточку живої природи. Саме тому у процесі навчання природознавства учнів початкових класів значна увага приділяється дослідницькому методу навчання, який передбачає організацію процесу отримання нових знань і формування на їх основі практичних умінь і навичок, втілення теоретичної бази в практичну дослідницьку або природоохоронну діяльність.

Досліди не передбачають створення якогось заздалегідь планованого об'єкта. Це, по суті, процес пошуку невідомого, нових знань.

В Новій українській школі широкого поширення набувають дослідницькі практикуми, які дають можливість дитині відчувати радість пізнання і відкриття нового. Дитині молодшого шкільного віку цікаво все, що її оточує, вона схильна досліджувати навколишній світ, пізнаючи його і набуваючи нових знань і досвіду.

Для організації дослідницької роботи вчитель має створити всі необхідні умови, забезпечити обладнанням, провести інструктаж для учнів, підібрати проблемно-пошукові методи і прийоми навчання. Під час виконання дослідів для вивчення властивостей об'єктів неживої і живої природи під керівництвом учителя відбуваються такі види розумової діяльності учнів, як усвідомлення неможливості застосувати відомий спосіб діяльності, формулювання проблеми, висунення припущень, гіпотез щодо її розв'язання, їх випробування й формулювання висновку. Активізуються мисленнєві операції аналізу,

синтезу, порівняння, індукції, дедукції, класифікації, структурування матеріалу, узагальнення, вміння робити висновки та умовиводи, доводити і захищати свої ідеї.

Дослідницька діяльність молодших школярів може бути успішною тільки в тому випадку, якщо вона буде будуватися на принципах доступності, природності, свідомості і самодіяльності.

Таким чином, досліди з природознавства в початковій школі розширюють кругозір і світогляд дитини, дають можливість педагогу сприяти самонавчанню і саморозвитку його вихованців, оскільки відносяться до самостійної учнівської діяльності.

Література:

1. Козій В. Дослідницька діяльність учнів початкової школи на уроках природознавства [Електронний ресурс]. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/85-neperervna-pedahohichna-osvita-v-ukrayini-stan-problemy-perspektyvy-2018-r/86-doslidnitska-diyalnist-uchniv-pochatkovoji-shkoli-na-urokakh-prirodnavstva>
2. Разагатова Н.А. Методика організації навчально-дослідної діяльності молодших школярів. Самара: ТОВ Абрис, 2006. 158 с.
3. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников [Електронний ресурс]. URL: <http://www.pedlib.ru>.
4. Семенова, Н.А. Дослідницька діяльність учнів. *Початкова школа*. 2006. № 2. С. 45-49.
5. Якимів, Н.А. Проектно-дослідницька діяльність молодших школярів. *Дослідницька робота школярів*. 2003. № 1. С. 48-51.

УДК 372.4

Кучма С. О.,

магістрантка II року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник: Собко В. О.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Концепція «Нова українська школа» орієнтує освітній процес на реалізацію особистісного та компетентнісного підходів у навчанні, вихованні та розвитку здобувачів освіти.

Серед ключових компетентностей першою у концепції визначено вільне володіння державною мовою, що підкреслює значущість мовно-літературної галузі, вивчення української мови та творів літератури.

З позиції компетентнісного підходу інтеграцію в освітній галузі можна розглядати як організацію пізнавального процесу, під час якого діти здатні використовувати знання, уміння та навички, отримані в школі, в реальних життєвих ситуаціях [1].

На основі визначених пріоритетів НУШ у початковій школі колективами педагогів під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна запропоновані навчальні програми, за якими навчаються учні українських шкіл. Існує думка, що програма О. Савченко більш звична. Більшість учителів відгукуються із захопленням про програму, підготовлену під керівництвом Р. Шияна. Адже ця програма «дає більше можливостей для інтеграції і є прогресивнішою» [2].

Формулювання мети і завдань мовно-літературної освітньої галузі відбувається відповідно до визначених змістових ліній. У типових програмах О. Савченко та Р. Шияна вони подібні, однак не тотожні.

О.Савченко у програмі для 1–2 класів виокремлює такі змістові лінії: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища».

У програмі для учнів 3–4 класу, розробленій під керівництвом О.Савченко, відсутня змістова лінія «Читання», оскільки авторка порізненому структурує мовно-літературну галузь. Якщо для першого циклу (1–2 класи) передбачено інтегровані курси «Навчання грамоти» та «Українська мова і читання», то для другого циклу (3–4 клас) запропоновано два навчальні предмети «Українська мова», «Літературне читання».

Програмою, розробленою під керівництвом Р. Шияна, у першому циклі навчання у початковій школі передбачено змістові лінії мовно-літературної освітньої галузі: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовлення», «Театралізуємо». Вивчення української мови передбачає часовий розподіл програмового матеріалу між предметом «Українська мова» та інтегрованим курсом «Я досліджую світ» (мовно-літературна галузь).

Означені завдання й змістові лінії запропоновані й у другому циклі навчання. Розробники програми не змінюють структурування мовно-літературної галузі й провідним обирають інтегрований, діяльнісний підходи.

Інтегрований характер комунікативної та читацької компетентностей створює умови для застосування на практиці як внутрішньопредметних, так і міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін, що сприяє досягненню ефективних результатів навчання та здатності застосовувати компетентності у різних життєвих та професійних ситуаціях.

Організація ефективної мовно-літературної освіти в початковій школі здебільшого залежить від учителя, який обирає, за якою програмою буде навчати учнів, а відтак визначає для себе пріоритети цього навчання: традиційне чи інтегроване, інноваційне чи звичне, скероване на формування знань чи зорієнтоване на формування практичних умінь і навичок й реалізацію діяльнісного підходу.

Варто наголосити, що вчитель має можливість самостійно обирати й формувати інтегрований спосіб подання змісту предметів, добирати дидактичний інструментарій на основі власних спостережень і висновків про індивідуальні пізнавальні особливості й можливості учнів [4].

Наявність інтегрованих курсів позитивно оцінюють фахівці мовно-літературної галузі, оскільки така форма роботи сприяє виявленню індивідуальних особливостей, здібностей учнів, їхніх пріоритетів і пізнавальних інтересів у навчанні. Крім того, інтегроване навчання дає змогу учителям початкових класів застосовувати різноманітні інтерактивні методи, здійснювати з учнями навчально-дослідницькі проекти [3], забезпечувати безперервність вивчення мови на текстовій основі.

Література:

1. Большакова І. О., Пристінська М. С. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи: порадник НУШ. Київ, 2017. 206 с.

2. Круль Л., Городецька О. Читацький інтерес як складова дитячого читання та читацької культури. Інформаційний бюлетень кафедри фахових методик і технологій початкової освіти: збірник наукових праць. Івано-Франківськ : ПП Бойчук А.Б., 2019. № 3. Частина 2. С. 119–125.

3. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
URL:

[http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users_files/1/upload/1/nova%20schkola%20\(pantone%208703%20C\)-ilovepdf-compressed.pdf](http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users_files/1/upload/1/nova%20schkola%20(pantone%208703%20C)-ilovepdf-compressed.pdf) (дата звернення: 28.10.2020)

4. Типові освітні програми для 1–4 класів. URL :
<http://www.mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> (дата звернення: 28.10.2020)

УДК 372.4

Міськевич Є. С.,

магістрантка II року навчання факультету початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник: Собко В.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Основне завдання школи на сьогодні полягає у формуванні особистості учня, здатного до самостійного пізнання, готового до самоосвіти в подальшому житті, у створенні умов для пізнавальної потреби у здобувачів освіти. Як зазначено у чинній шкільній програмі з української мови, основною метою мовної освіти є розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування комунікативної та інших ключових компетентностей, розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, розвиток критичного та образного мислення, мовленнєво-творчих здібностей [6].

Критичне мислення – процес розгляду ідей із багатьох точок зору, відповідно до їх змістових зв'язків, порівняння їх з іншими ідеями.

Системне запровадження методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в початковій школі є прийнятним і оптимальним у навчанні української мови, значною мірою підвищує ефективність і якість засвоєння навчального матеріалу та забезпечує:

- 1) ситуацію успіху для кожного учня;
- 2) усвідомлене, критичне та оцінне сприйняття інформації;
- 3) надання учням зразків досвіду життєдіяльності, характерів, ситуацій і питань, що допоможе зрозуміти їм подібне, якщо це трапиться в їхньому житті.

Мета технології – навчити такого сприйняття навчального матеріалу, в процесі якого інформацію можна розуміти, сприймати, порівнювати з особистим досвідом і на її ґрунті формувати своє аналітичне судження.

Технологія містить прийоми, за допомогою яких можна інтенсифікувати процес читання наукових текстів, прослуховувати лекції та надає значну увагу формуванню здібностей викладати свої думки на письмі.

Для такого підходу важливим є застосування форм групової роботи, що сприяє формуванню здібностей мислення (учні формують свої думки, зрозуміло висловлюють їх). У ході обговорення ідеї в групі учень переконливо аргументує свою думку. Школярі навчаються слухати інших, ділитися судженнями, виховують уміння втримуватися від покvapливих думок. Відкриті діалоги на уроці виховують в учнів віру в свої сили, вміння відстояти свою думку шляхом дискусій, порівнянь, узагальнень, сприяють удосконаленню мовлення, поглибленню знань. Розглянемо етапи організації пізнавальної діяльності здобувачів освіти у процесі опанування матеріалу.

Перший етап – актуалізація пізнавальних процесів – «виклик».

На цьому етапі вчитель вирішує три завдання:

- пробудити, викликати зацікавлення, схвилювати, спровокувати учнів думати, згадувати те, що вони знають;
- актуалізувати мислення учнів, пам'ятаючи, що навчання – це активна діяльність;
- визначає мету та завдання, формує інтерес учнів і розуміння мети вивчення теми (питання, проблеми), розвиває внутрішню мотивацію до цілеспрямованого навчання; підтримує пізнавальну активність учнів.

Другий етап – засвоєння змісту.

Головними завданнями цього етапу є:

- підтримка зацікавленості, викликаної на першому етапі;
- стимулювання старання учнів;
- відстеження засвоєння нових знань.

Відбувається безпосереднє ознайомлення учня з новою інформацією шляхом читання тексту, перегляду фільму, виконання експерименту тощо.

Активність учнів проявляється в тому, що вони ставлять запитання, роблять позначення в уривках тексту, які викликають сумнів, нерозуміння.

Коли учень керує своїм розумінням, він:

- включається в процес уведення нової інформації в схему знань, які вже має;
- мимоволі зіставляє нове з тим, що йому вже відомо;
- співвідносить нове і вже відоме, щоб досягти розуміння.

Учитель стимулює діяльність учнів, заохочує такі методи, як аналіз, синтез і порівняння.

Третій етап – осмислення (рефлексія).

Важливим завданням є спонукання учнів висловлювати своїми словами отриману інформацію та сприяння обміну ідеями між учнями.

Людина, яка критично мислить, вміє:

- визначати проблему;
- перевіряти використану інформацію;
- проаналізувати твердження, що лежить в основі інформації;
- враховувати альтернативні точки зору;
- визначати наявність підтексту в інформації;
- синтезувати здобуті знання;
- зробити висновки;
- прийняти оптимальне рішення.

Таким чином, критичне мислення є антиподом догматичному. Воно піднімає людину до рівня Людини, якою не можна маніпулювати, яка не боїться мислити, оцінювати, порівнювати. Тому розвиток критичного мислення потрібен не лише самій людині, а є незаперечною умовою суспільного прогресу.

Література:

1. Белкіна О.В. Критичне мислення учнів початкових класів. Київ, 2005.

2. Губрева С. Вправи для розвитку критичного мислення. *Початкова школа*. 2019. № 11.
3. Кроуфорд А., Саул. В. та ін. Технології критичного мислення. Київ : вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.
4. Марченко Л. Система вправ з розвитку критичного мислення на уроках в початкових класах. *Початкова школа*. 2018. № 1.
5. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / упоряд.: Андрєєва В.М., Григора В.В. Харків : «Основа», 2006. 352 с.
6. Скрипченко О.В., Огородійчук З. В. Загальна психологія. Київ : Либідь, 2005. 464 с.
7. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. К. : Видавництво «Світоч», 2019. С. 114 – 125. С. 244–254.
8. Як навчити дитину мистецтва мислення. Педагогічна психологія. Київ : вид-во «Початкова школа», 2006. 104 с.

УДК 378

Мозуль І. В.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії і методики початкової освіти,
голова Ради Наукового товариства студентів, аспірантів,
докторантів і молодих учених факультету початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ЗНАЧЕННЯ ЕКСКУРСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Екскурсія – одна з найважливіших форм організації освітнього процесу в початковій школі, яка дозволяє вивчати об'єкти, предмети, явища і процеси природи, проводячи спостереження безпосередньо в природних або штучно створених умовах.

Екскурсії відіграють провідну роль у формуванні одних з ключових компетентностей Нової української школи – компетентностей у природничих науках та екологічній компетентності. Саме екскурсії мають важливе освітнє, пізнавальне, виховне і мотиваційно-стимулююче значення. Вони конкретизують, поглиблюють, збагачують і розширюють знання учнів. У ході екскурсії учні мають можливість перевірити на практиці здобуті теоретичні знання і перетворити їх в уміння і навички. Дієвість

екскурсії проявляється саме в тому, що діти можуть наживо побачити те, що вивчають у класі.

Ми живемо в безпосередній близькості до природи, природне середовище є не лише величезним «будинком» для людини, а ще й джерелом ресурсів і сировини для її нормальної життєдіяльності. Завдання вчителя – донести до розуму і до сердець молодших школярів, що від стану навколишнього середовища залежить стан здоров'я природи і людини, а також майбутнє всієї планети.

У початковій ланці освіти екскурсії направлені на формування у школярів загальних природознавчих уявлень, формування елементарних дослідницьких і природоохоронних умінь. З точки зору дидактики екскурсію можна використати і для введення в нову тему, і з метою повідомлення нового матеріалу, для закріплення, узагальнення і систематизації вже вивченого. Екскурсії для дітей молодшого шкільного віку потребують ґрунтовної підготовки від учителя.

В 1-4 класах передбачені такі екскурсії за темами «Що нас оточує», «Рідний край», «Рослини і тваринні лісу», «Рослини і тварини водоймищ», мета яких – ознайомлення з природою рідного краю, природними ресурсами, різноманітністю флори і фауни в різні пори року, суспільним життям, діяльністю людей; «Природа навколо нас» для ознайомлення із об'єктами живої природи і предметами неживої природи; «Вплив діяльності людини на зміни в природі», «Охорона природи», які передбачають екскурсію в лісове господарство, на очисні споруди, у ботанічний сад, в заповідник, на сільськогосподарське угіддя.

У процесі опанування природничою освітньою галуззю екскурсії сприяють формуванню теоретичних знань, які закладаються на уроках з «Я досліджую світ» в класі, а далі ця робота знаходить своє продовження у позаурочній і позакласній діяльності.

Важливим є формування бережливого і відношення до навколишнього світу. Для цього необхідна єдність знань, мотивів, відчуттів, емоцій, дій, досвіду. Показником любові молодшого школяра до природи є дбайливе відношення до її багатств, розуміння краси природи і бажання не лише не завдавати шкоди, а й примножувати її. З цією метою педагог може пропонувати учням у ході екскурсій заготовляти корм для зимуючих птахів, виготовляти і розвішувати годівнички, стежити за ними взимку, розчищаючи від снігу, підлагоджуючи після непогоди, підсипаючи насіння; залучати до акцій озеленення територій, під час яких учні не лише висаджують

рослини, а й вчаться потім за ними доглядати – підгортати, поливати, боротися зі шкідниками і бур'янами, збирати зрізані гілки, збирати плоди і насіння; активізувати роботу по упорядкуванню територій і прибиранню сміття, наприклад біля водоймищ або у скверах чи парках; брати участь у соціальних еко-проектах, присвячених сортуванню відходів.

На екскурсіях навчальна і виховна діяльність з учнями мають бути спрямовані на формування екологічної культури, закладання основ екологічної свідомості, навичок і досвіду природоохоронної діяльності по виявленню негативних змін у природному середовищі, які є результатом діяльності господарств і особистої поведінки людей; систематизацію, розширення і поглиблення знань про охорону природи; розкриття значення природи в житті людини; вдосконалення уявлень про взаємозв'язки і залежності в природі. Завдяки екскурсіям фактичний матеріал з навчальної дисципліни «Я досліджую світ» стає більш доступним і зрозумілим для дітей молодшого шкільного віку.

Любов до природи має проявлятися в участі особистості в її перетворенні, а спільна колективна робота з дорослими – батьками і педагогами, які є гарним прикладом і дороговказом для підростаючого покоління, особливо цінна.

Література:

1. Емельянов Б.В. Экскурсоведение. М.: Советский спорт, 2007. 216 с.
2. Лауш П.В., Чабанний В.Я., Кухаренко В.С. Основы педагогики и организации практического навчання: навч. посіб. Кіровоград: ПОЛІМЕД-Сервіс, 2006. 404 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підр. для студ. пед. фак. К.: Генеза, 1999. 366 с.

УДК 159.9.746

Осаулко В. О.,

студент ІV курсу відділення початкової освіти
Комунального закладу «Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Івана Франка» Чернігівської
обласної ради

Науковий керівник: Кочерга О. М.,
кандидат педагогічних наук, викладач

КОЛЬОРОТЕРАПІЯ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Важливу роль у вирішенні завдань інклюзивної освіти відіграють додаткові освітні послуги. Перелік психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять (послуг) є насиченим та багатим. Одним із видів таких послуг є кольоротерапія.

Кольоротерапія – це цілеспрямований вплив кольором на самопочуття, фізіологію людини; активізація кольором діяльності органів і систем; метод психологічного лікування з метою розслаблення, зняття стресів, підняття настрою та тонусу за допомогою кольорів. Кольоротерапія розкриває наші здібності до сприйняття. Це один з найбільш ефективних методів лікування психосоматичних захворювань.

Умовно виділяють три рівні використання кольоротерапії у роботі з дітьми молодшого шкільного віку: організаційні можливості кольору (система освітлення та кольорове оформлення інтер'єру приміщення); педагогічні та діагностичні можливості кольору (діагностика психічних станів, навчання, розвиток, виховання дітей); реабілітаційні можливості кольору (оздоровлення, лікування, психологічний колорит).

Фахівці рекомендують використовувати колір по-різному, тобто «опромінювати» або «купатися» з ним, «одягатися», «візуалізувати», «вдихати» чи медитувати з ним; застосовувати «кольоровий пляж», експериментувати, грати з кольором (розфарбувати вигаданим пензликом); використовувати кольорові тканини, прикладаючи їх до тіла і т.п. [2].

Наведемо приклади використання вправ з кольоротерапії у роботі з дітьми з ООП.

Реабілітаційна вправа «Кольорова водичка»

Мета: стимулювати позитивний настрій дитини; підбадьорити, підняти настрій та емоційний тонус дитини.

Обладнання: прозора склянка з водою, кольорова серветка.

Хід вправи

Учитель (учень) наливає у прозору склянку воду, ставить її на кольорову серветку. Вода вбирає інформацію про колір (5 – 10 хв.). За

цей час діти розповідають вірші про «кольорову водичку», тим самим додатково заряджають воду позитивною інформацією. Наприклад: Я люблю водичку жовту, що, як сонце, зігріває. Коли дощ надворі, мряка, ця вода нас звеселяє.

Учитель пропонує дітям випити заряджену кольором воду за півгодини до прийому їжі.

Реабіліційна вправа «Веселковий тонік» (для групової роботи)

Мета: підбадьорити, підняти настрій та емоційний тонус дитини.

Хід вправи

Педагог пропонує дітям зайняти зручне положення в кріслах і виконувати його команди: «Влаштуйтесь якомога зручніше і зробіть глибокий вдих і видих. Уявіть собі світле блакитне небо з веселкою від краю до краю. Сконцентруйтеся на червоній лінії. Уявіть, як вона починає вібрувати, віддаляється від веселки і наближується до вас у вигляді червоної хмаринки. Коли ця хмаринка досягне вас, вона розсипиться на рубінові кристали, які торкаються вашої шкіри і перетворюються у краплі води. Вода просочується через шкір всередину і наповнює ваше тіло рубіновим кольором. Коли ви відчуєте, що тіло наситилося кольором, зайва волога вирветься назовні і швидко розсіється». Аналогічно можна проводити заняття з наступною та всіма іншими кольоровими лініями веселки. Зовсім не обов'язково відразу використовувати увесь кольоровий спектр, можна обмежитися декількома кольорами.

Реабіліційна вправа «Зоряне дихання»

Мета: протидія болі будь-якого походження, тривоги, страху, поганого настрою.

Хід вправи

Педагог пропонує дітям виконувати його команди: «Сядьте якомога зручніше, а краще – приляжте. Уявіть синє небо, засіяне зорями. Оберіть одну зірочку – вона тепер належить вам. Виберіть колір, необхідний для зцілення. Включіть зірочку, нехай вона засвітиться цим кольором. Кольоровий промінь широкий, він все довкола заповнює своїм сяйвом. Вдихніть на раз-два-три, уявляючи, що ви вдихаєте кольорове повітря. Повітря, проникаючи через ніс, заповнює усе ваше тіло. Спробуйте побачити та відчути це. Вдихайте носом. Затримайте дихання, порахувавши до трьох. Видихніть на раз-два-три. Ще двічі повторіть дихальний цикл».

Кольоротерапія – це дієвий метод психологічного впливу на дитину, який може використовуватися у роботі з молодшими

школярами з діагностичною, педагогічною, профілактичною та лікувальною метою.

Література:

1. Здоров'язберігаючі технології. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://liderorg.at.ua/index/zdorov_jazberigajuchi_tekhnologiji/0-942
2. Пасека Т.І. Кольоротерапія як засіб створення психоемоційною комфорту в дитячому колективі. / Т.І. Пасека. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nv-imc.edukit.zt.ua/Files/downloadcenter/Т.І.Пасека>
3. Поради дитячого психолога. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.sadochok.org/psycholog/metody_koloroterapii/
4. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник / М.А. Порошенко. – К. : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. – 300 с.
5. Рекомендації використання кольоротерапії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://s dokbarvinok.at.ua/publ/mi_konsultuemorekomendacii

УДК 378

Петроченко М. М.,

магістрантка І року навчання
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник: Мозуль І. В.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач
кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЖАНРІВ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ ПРИРОДНИЧОГО ЗМІСТУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Наукою та багатовіковою практикою переконливо доведено, що українська школа справді національна тоді, коли вона ґрунтується на українській етнопедагогіці, національній системі впливу на формування особистості. Це засвідчують вагомі праці українських науковців Г. Ващенко, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського та ін. Організація освітнього процесу в початковій ланці освіти має

відбуватися з урахуванням накопичених національних надбань і досвіди народу.

Серед загальнонаціональних культурних цінностей, таких, як мова, живопис, прикладне мистецтво, архітектура, особливе місце належить українському фольклору. З давніх часів усна народна творчість була своєрідним способом пізнання навколишнього світу, засобом навчання та виховання підрастаючого покоління. Впровадження усної народної творчості в процес опанування навчальними предметами в початковій ланці освіти активізує свідомість, розуміння власної культури, сприяє формуванню правильного світосприйняття,

У процесі опанування природничою освітньою галуззю жанри усної народної творчості не є провідним засобом формування компетентності молодшого школяра у природничих науках, але неабияк

Урок з природознавства або «Я досліджую світ», який базується на використанні загадок, віршів, легенд, оповідань, казок, прислів'їв, приказок і прикмет, є більш живим, емоційно насиченим, інтерактивним, ефективним, продуктивним і результативним. Жанри усної народної творчості та дитячий фольклор природничого змісту допомагають познайомити учнів початкових класів з багатством навколишнього природного світу, зв'язками у природі, значенням природи у житті людини, традиціями природокористування.

У процесі роботи над такими творами вчитель має можливість сприяти розвитку психічних процесів учнів, їхніх комунікативних здібностей, збагачувати словниковий запас, активізувати самостійність і творчість школярів, виховувати любов і бережливе ставлення до природи, естетичні смаки і почуття прекрасного, створювати позитивний мікроклімат на уроці і підвищувати мотивацію та пізнавальний інтерес до навчання.

Використання жанрів усної народної творчості природничого змісту в початковій школі є важливою складовою педагогічного досвіду кожного учителя.

Література:

1. Байбара Н.П. Методика викладання природознавства у початкових класах. К.: Освіта, 2001. 424 с.
2. Коваль Н.С. Самостійна робота учнів на уроках природознавства: посіб. для вчит. К.: Радянська школа, 1982. 96 с.
3. Нарочна Л.К. та ін. Методика викладання природознавства. К.: Радянська школа, 1990. 324 с.

4. Огієнко Н.М. Дидактичні умови ефективного використання краєзнавчого матеріалу. *Початкова школа*. 1996. № 9. С. 41-44.
5. Різник Л. Народні традиції ставлення до природи як метод екологічного виховання. *Початкова школа*. 1998. № 7. С. 23-24.
6. Софієнко, І. О., Тишкевич, Ю. М., Танська, В. В. *Використання усної народної творчості на уроках природознавства. Зб. наук. пр. "Біологічні дослідження-2011"*. С. 73-74.

УДК 372.4

Сафонова А. М.,

студентка ІV курсу
факультету початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник: Собко В. О.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОБОТА З ІЛЮСТРАЦІЯМИ ТА АУДІОВІЗУАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Метою Концепції «Нової української школи» є реалізація на уроках не тільки навчальної роботи, що дає знання, а й формування умінь застосовувати їх на практиці. Важливими аспектами роботи на уроках літературного читання є формування у здобувачів початкової освіти навички читання, сприймання, аналізу та інтерпретації змісту текстів у процесі опрацювання творів та розвиток мовлення і творчих здібностей.

Особливої уваги у роботі над текстами різних жанрів потребує використання ілюстративного та аудіовізуального матеріалу, що сприяє формуванню читацької, комунікативної та інших ключових компетентностей, залучає дітей до роботи з медіапродукцією [5; 6].

Методикою літературного читання у початкових класах передбачено широке використання ілюстративного матеріалу. У шкільних підручниках Нової української школи з читання реалізовано цілісну концепцію ілюстративного оформлення всіх навчальних книг; простежується єдиний підхід до ілюстрування підручників і водночас образотворча різноманітність ілюстративного матеріалу, доступність,

наближеність до життя сучасних дітей, емоційність, можливість багатофункціонального використання [5].

Значущість застосування ілюстративного матеріалу на уроці читання та методика роботи з ним висвітлена в працях видатних педагогів-гуманістів Я. А. Коменського, К. Д. Ушинського, В. О. Сухомлинського, Л. В. Занкова та інших. Особливості роботи з аудіовізуальними засобами у мовно-літературній освіті розглядаються у працях О.В.Вашуленко, М. Д. Захарійчук, В. О. Мартиненко, О.Я.Савченко та ін.

У дослідженні ми проаналізували аспекти використання різних видів роботи з ілюстративним матеріалом на уроках читання, наприклад: вправи на добір малюнків, складання малюнкового плану до твору, добір підписів до малюнків, зіставлення ілюстрацій з текстом, обґрунтування ролі ілюстрації як джерела розуміння тексту, створення малюнків із пазлів, бесіда за картиною, складання діалогічних і монологічних висловлювань за ілюстрацією тощо.

Аналіз науково-методичних джерел, практика свідчать, що в роботі над картиною важливо дотриматися послідовності: підготовка учнів до її сприймання; первинний розгляд картини; осмислення образів і настрою зображеного; цілісна розповідь за ілюстрацією; побудова коротких зв'язних висловлювань за малюнком (ілюстрацією, серією малюнків); творчі завдання, спрямовані на розвиток фантазії.

Аудіовізуальні засоби – це особлива група засобів навчання, що використовується для передачі та сприйняття інформації, зафіксованої на різних запам'ятовуючих пристроях (кіноплівках, аудіоплівках, компактних дисках тощо) та на друкованих основах (схемах, таблицях, діаграмах, графіках, репродукціях картин тощо) [2]. До них належать фонозаписи, електронні книжки, аудіозаписи та ін.

Аудіовізуальні засоби навчання відіграють велику роль у засвоєнні нових знань, оскільки забезпечують образне сприйняття досліджуваного матеріалу і його наочну конкретизацію у формі, найбільш доступній для сприйняття життєвих явищ, у поєднанні з елементами мистецтва (кіно- і фотозйомки, художнє читання, живопис, музика тощо).

Використання аудіовізуальних засобів навчання сприяє реалізації дидактичних принципів (зокрема цілеспрямованості, зв'язку з життям, наочності, активності та самостійності у навчанні, зв'язку навчання з практичною діяльністю, емоційності навчання), створенню учнями простих медіатекстів (відеозапис виступу, інтерв'ю), розвитку

мовленнєвої компетентності, забезпечує сприймання матеріалу з різних інформаційних систем.

Ефективною є діяльність, спрямована на прослуховування аудіотекстів, обговорення сприйнятого, висловлювання учнями своїх вражень і емоцій від почутого, визначення особливостей виразного читання творів, удосконалення якостей читацької навички.

Розглянуті засоби активізують пізнавальну діяльність дітей у процесі опрацювання творів різних жанрів, сприяють розвитку інтересу до читання, інтелектуальних і творчих здібностей школярів, формуванню умінь працювати з різними видами і джерелами інформації.

Література:

1. Воронін Ю.А. Технічні та аудіовізуальні засоби навчання: Навч. посіб. Вороніж: Воронізький державний педагогічний університет, 2001.
2. Вашуленко О. Інтеграція різних видів мистецтв на уроках літературного читання. *Учитель початкової школи*. 2016. № 10.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
4. Савченко О. Методичні рекомендації до впровадження програми з літературного читання у 3 класі. *Початкова школа*. 2020. № 9.
5. Савченко О. Я. Методика читання в початкових класах : посібн. для вчителя. Київ : Освіта, 2007. 334с.
6. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. К. : Видавництво «Світоч», 2019. С. 114 – 125. С.244–254.

СЕКЦІЯ 11. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК: 373.2:613:57.081.1

Гришко О.В., Корзун О.В.,
бакалаври спеціальності «Дошкільна освіта»

Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя

Науковий керівник:

Матвієнко С.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент
Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя

ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНА ОСВІТА ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ

Важливою передумовою соціально-економічного розвитку суспільства є здоров'я громадян. Потреба суспільства в здорових, валеологічно та екологічно культурних громадянах висуває перед системою освіти важливі завдання, спрямовані на формування валеологічних та екологічних знань, які забезпечують для людини відповідальне ставлення до власного здоров'я та навколишнього світу як середовища життя людини.

У Законі України «Про охорону навколишнього природного середовища» (1991 р.), у Концепції екологічної освіти України (2002 р.) йдеться про необхідність утворення цілісної філософсько-педагогічної концепції безперервного екологічного виховання та валео-екологічної освіти дітей і молоді, а також пошук ефективних методів формування культури здоров'я особистості, що охоплювала б не тільки валеологічні знання, але й пов'язувала б збереження здоров'я із гармонійним співіснуванням людини зі світом природи, використанням її багатого потенціалу щодо підтримки здоров'я. на сьогодні створено ряд наукових робіт, присвячені формуванню засад здорового способу життя дітей 6-9 років (Т. Андрющенко, Г. Беленька, О. Богініч, Т. Бойченко, О. Іванашко, О. Дубогай, Л. Калуська, О. Кононко, Л. Лохвицька, В. Оржеховська, С. Свириденко, Н. Лісневської, Н. Хоменко, С. Юрочкіна та ін.).

Невід'ємною складовою набуття дитиною знань про засади здоров'я та здорового способу життя є процес екологічного виховання. Наукові підходи до екологічного виховання дітей

дошкільного віку, у тому числі – пов'язаних з окремими аспектами здорового способу життя визначено у наукових працях Г. Беленької, Н. Горобахи, Н. Кот, Н. Лисенко, В. Маршицької, С. Ніколаєвої, З. Плохій та ін. дослідників.

Еколого-валеологічна освіта – це формування у дитини здатності й бажання діяти у відповідності з законами екології та валеології, які вона засвоїла в процесі навчання. Р. Денисенко, досліджуючи характеристики екологічного та валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку визначає, що ці види виховання мають тісні зв'язки між собою, оскільки їхні джерела знаходяться в нерозривній єдності людини і природи [2].

Багато видатних педагогів минулого (К. Вентцель, А. Дістервег, Я. Коменський, П. Лесгафт, А. Макаренко, Й. Песталоцці, М. Пирогов, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Р. Штайнер та ін.) звертались до різних аспектів природовідповідного, екологічного та валеологічного виховання особистості.

В останні роки науковцями розробляються наукові та методичні основи проблеми формування валеологічної та екологічної культури особистості й нового напрямку – *еколого-валеологічної культури*. Означені види культури збагачують свій концептуальний рівень за рахунок поглиблення теоретичного осмислення валеологічних і екологічних аспектів взаємодії людини з навколишнім середовищем. Зазначимо, що культура визначає способи і форми взаємин людства з навколишнім середовищем, виступає найголовнішим показником їхньої гармонійності. В умовах екологічного виклику саме екологічна й валеологічна культури стають специфічними формами осмислення і вирішення екологічних проблем, основою гармонізації взаємодії природних, соціальних і техногенних процесів [3].

Урахування екологічної залежності здоров'я – важливий аспект культурного розвитку людини, її взаємин із навколишнім середовищем. Це відкриває можливості та потреби синтезу екологічної і валеологічної культур, формування на цій основі еколого-валеологічної культури як якісно нової стратегії поведінки людини в навколишньому середовищі. Ці культури збагачують свій концептуальний рівень за рахунок поглиблення теоретичного осмислення валеологічних і екологічних аспектів взаємодії людини з навколишнім середовищем.

Генезис ідей формування еколого-валеологічної культури (Ю. Бойчук, С. Верхратський, Л. Вострокнутов, В. Гарбузов, Ю. Лісцин,

Б. Петров, А. Цьось, С. Чікін, Ю. Шевченко та інші) логічно пов'язаний із традиціями та стереотипами стосунків людей різних суспільно-культурних формацій із навколишнім середовищем у їхніх об'єктивних і суб'єктивних виявленнях. Здоров'я людини та навколишнє середовище невіддільні у своїй єдності, оскільки благополуччя людини зумовлене її біологічною, соціальною і духовною адаптацією до умов, у яких вона живе. Основними поняттями еколого-валеологічного виховання є поняття про закономірності розвитку біосфери як наукової основи раціонального використання природних ресурсів, розуміння природи як цілісної системи середовища життя й джерела здорового існування людини, усвідомлення охорони навколишнього середовища як керованої взаємодії з ним суспільства [1].

Актуальність проблеми формування у дошкільників основ еколого-валеологічної освіти на соціально-педагогічному рівні визначається пошуком нових способів розвитку раціональних взаємин підростаючої людини з природою, ціннісного ставлення до здоров'я людини і організації практичної творчої діяльності еколого-валеологічного характеру.

Література:

1. Бузенко І. Л. Еколого-валеологічна компетентність: дефінітивні підходи. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nz_p_2018_166_47.pdf
2. Денисенко Р. Н. Формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.02. «теория и методика обучения и воспитания (естествознание, уровень начального образования)». Екатеринбург, 2007. 25 с.
3. Найда О., Бабюк Т. Еколого-валеологічна спрямованість дошкільної та початкової освіти. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/1>

УДК 373.2:371

Грищенко Д.О.,
студентка факультету
дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка.

Науковий керівник:
Барсуковська Г. П.,
старший викладач
кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного
педагогічного університету імені Олександра Довженка

ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Постановка проблеми. Високий ступінь доступності інформації і гуманізація всіх сфер життєдіяльності суспільства мають істотний вплив на освіту, в тому числі і на **дошкільну ланку**. У зв'язку з цим особливого значення набуває формування **комунікативних здібностей** та умінь з самого раннього **віку**, так як ступінь сформованості даних умінь впливає на процес соціалізації дитини і **розвитку її особистості в цілому**.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ігрову діяльність вивчали Л. Виготський, О. Гріднева, Д. Ельконін, К. Гросс, Г. Тарасенко. Зокрема К. Гросс вважав, що гра є первинною формою залучення дитини до соціуму.

На сучасному етапі проблемами соціалізації та встановлення особистісних взаємин дітей у процесі ігрової діяльності вивчає І. Рогальська-Яблонська, а проблему формування соціальної та комунікативної компетенцій дітей старшого дошкільного віку процесі ігрової діяльності досліджує та вивчає педагог М. Айзенбарт.

Мета статті: обґрунтування теоретичного аспекту процесу формування соціальної компетенції дітей старшого дошкільного віку засобами гри.

Виклад основного матеріалу. У науково-методичній літературі уживаються і поняття «компетенція», і поняття «компетентність». Ця схожість не є випадковою, адже ці категорії

походять з одного джерела: з латини *competentia* – узгодженість, відповідність, а *competo* – відповідати бути годящим, здатним.

А. Хуторський пропонує розвести ці поняття, використовувати їх паралельно, але вкладати в них різний сенс. Компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них. Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. У дослідженнях О. Павленко, наголошувалось на тому, що дитина дошкільного віку має опанувати такі види компетентності як соціальну, комунікативну, інформаційну та ін. [6, с. 537]. Наукова розробка проблеми соціальної компетенції почалася в кінці ХХ століття. Психологи (Ю. Меля, К. Рубін, Р. Хінтч), соціологи (В. Ядов, А. Корнілова, І. Тетаренко), педагоги (Е. Коблянська, І. Песков, В. Кожевніков) вивчали проблему соціальної компетенції, описували та досліджували такі феномени: навички взаємодії, соціальну взаємодію, мотивацію, готовність до життя, поведінкові сценарії, хоча не завжди вживали термін «соціальна компетенція» [6 с. 535].

М. Аргайл називає такі компоненти соціальної компетентності: соціальна сенситивність (точність соціальної перцепції); основні навички взаємодії (набір умінь, особливо важливий для професіоналів); навички схвалення і винагороди, що є істотними для всіх соціальних ситуацій; рівновага, спокій як антитеза соціальної тривожності [3, с. 18].

І. Рогальська-Яблонська наголошує, що, спілкуючись із дорослими і ровесниками, діти вчать жити поряд з іншими, враховувати їхні інтереси, правила і норми поведінки в суспільстві, тобто стають соціально компетентними [7, с. 354].

Соціально компетентний старший дошкільник має розвинену потребу в контактах з іншими дітьми та дорослими, у соціально вмотивованій спільній діяльності; вміє регулювати власну поведінку; володіє яскраво вираженими моральними почуттями співраді, співпереживання, готовності прийти на допомогу [1, с. 16].

У дитячому колективі діти набувають навичок колективного співжиття, досвіду самоствердження в колективній діяльності, взаємодії та спілкування. Колектив позитивно впливає на звільнення дитини від егоцентризму, звички орієнтуватися лише на власне «Я», на свої уподобання, погляди, уміння. Уміння грати за правилами, спілкуватися з іншими дітьми – необхідна умова комфортного перебування дитини в дитячому колективі [5, с. 38].

К. Гросс називав гру первинною формою залучення людини до соціуму: добровільне підпорядкування загальним правилам чи лідеру; виховання почуття відповідальності за свою групу, благородного прагнення показати свої можливості в дії, що здійснюється заради

групи; формування здатності до спілкування. Він один із перших показав соціальну якість і значення гри, як дитячої, так і дорослої. [2].

За спостереженнями видатного психолога Л. Виготського [4, с. 65], у грі діти діють шляхом найменшого опору, тобто роблять те, чого їм найбільше хочеться. Режисерські ігри, Д. Ельконін називав особливим типом індивідуальних ігор дитини. Відповідно з сюжетом діти керують діями декількох іграшок, не беручи на себе постійної ролі. Носіями ролей у такій грі виступають іграшки. Діти старшого дошкільного віку регулюють відносини дійових осіб як режисери.

У формуванні соціальної компетенції дітей старшого дошкільного віку важливо використовувати театралізовані ігри, оскільки їх виховна цінність полягає в тому, що, організовуючи такі ігри з дітьми, педагог має змогу шляхом продуктивного розподілу ролей впливати на реальну позицію дитини через гру [1, с. 74]. В іграх на теми літературних творів діти старшого дошкільного віку прагнуть виразно передавати особливості рухів, голосу, емоційні стани. Спільно з вихователем беруть участь в театралізації на теми улюблених казок.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Від того, як дитина спілкується зараз, ще в дошкільному дитинстві, залежить його майбутнє. Адже ми живемо в суспільстві, постійно налагоджуючи контакти з різними людьми. Якщо навчимо дитину **комунікативним** навичкам якомога раніше, то дитині буде легко пройти процеси соціалізації і реалізуватися в суспільстві.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / наук. кер. : А.М. Богуш; авт. кол-в: А.М. Богуш, Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.В. Гавриш [та ін.]. – Київ, 2012. – 26 с.
2. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / Гончарова-Горяньська М. // Рідна школа. – 2004. – № 7–8.
3. Гріднева О.М. Ігрові технології як засіб формування соціальної компетентності старших дошкільників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://refs.in.ua/igrovi-tehnologiyi-yak-zasib->
4. Максимова О.О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі: Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. В.М. Лабунець]. – Вип. 20 (1–2016). – Ч. 2. – 2016. – С. 229–234.
5. Наумчук Т.В. Особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку. – [Електронний ресурс] / Т.В. Наумчук. – Режим доступу: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=387.
6. Павленко О.М. Теоретично-психологічні основи дослідження соціальної компетентності дошкільників / О.М. Павленко // Збірник наукових праць

ККПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип. 10. – С. 534–544.

7. Рогальська-Яблонська І.П. Соціалізація дітей в умовах сучасного освітнього середовища ДНЗ на засадах наступності та перспективності / І.П. Рогальська // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. Сухомлинського: Серія : Педагогічні науки : Вип. 37. Т. 1. – Миколаїв: МНУ, 2012. – С. 351–356.

УДК 373.2

Деркач Т. А.,
магістранта

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Тігаренко С. А.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної
педагогіки і психології

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЗВИТОК КОМУНІКАБЕЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ГРИ

Людині важко жити, навчатися, працювати, задовольняти власні потреби, не вступаючи у взаємодію з іншими. Спілкування є необхідною та головною соціальною та важливою духовною потребою людства, а також, важливим джерелом його розумового розвитку в онтогенезі.

Психолого-педагогічні дослідження з проблем спілкування, перш за все, пов'язані з іменами Б. Ананьєва, Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Леонтьєва, які розглядали спілкування як важливу умову психічного розвитку людини, його соціалізації та індивідуалізації, формування особистості. Дослідженням проблеми спілкування за кордоном займалися Дж. Боулбі, А. Фрейд, Р. Спітц та інші. На початку 60-х років широке дослідження проблеми спілкування поширилося у вітчизняній психології. У працях Н. Аскаріна, М. Щелованова відображені проблеми взаємодії дорослого і дитини [2].

Варто пом'ятати, що розвивати комунікабельність у дітей допомагає метод ненасильницького спілкування, а тобто спілкування без агресії. Таке спілкування ми можемо спостерігати у процесі ігрової діяльності дошкільників.

Розглянемо деякі види ігор та їх значення для розвитку комунікабельності дітей старшого дошкільного віку.

1. Сюжетно-рольові ігри.

Для дітей старшого дошкільного віку сюжетно-рольова гра є головною формою дитячої самодіяльності. В. Г. Захарченко вивчала вплив сюжетно-рольової гри на формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Вона звертала увагу на те, що сюжетно-рольові ігри містять у собі певні можливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку [3]. Оскільки комунікабельність розвивається разом з мовленням дитини то можна говорити про те, що сюжетно-рольові ігри мають певне значення і для розвитку у дітей комунікабельності.

2. Дидактичні ігри.

Конкретні дії у грі зумовлюють мовленнєву активність дитини. Під час будь-якої гри діти стають більш розслабленими, сміливішими, через це, вони вже можуть допомагати іншим гравцям, нагадувати їм правила гри, за необхідності виправляти. Позитивна ігрова атмосфера допомагає некомунікабельним дітям йти першими на контакт з однолітками чи дорослими.

3. Ігри драматизації.

У іграх драматизаціях діти самі зображують різноманітних героїв літературних творів, частіше за все це герої казок, пісень та віршів. У процесі такої гри дитина сама керує діями героїв, будує їх відносини. Дошкільник втілюється в образ свого героя, намагається говорити його голосом, використовує притаманні саме цьому герою інтонації.

Ігри драматизації стимулюють дітей вступати в контакт з іншими учасниками гри, передавати образ свого героя, виражати свою емоційність.

4. Ігри-фантазування.

Для ігор-фантазування важливими є уява та слово. Діти за вказівками вихователя або самостійно можуть уявити казкових героїв, птахів, звірів тощо., а також наділити їх фантастичними силами, можуть створити таких героїв яких не існує. Для своїх уявних героїв діти створюють казкові сюжети. Приємні, яскраві картинки, в уяві дітей, допомагають розслабитись, подолати страхи, боязливність.

Ігри-фантазування сприяють розвитку мовленнєвих здібностей дитини, розвивають навички комунікабельності. Дитину стимулюють до розповіді своєї історії, опису свого уявного персонажа. З захопленням дошкільник ділиться своїми фантазіями і намагається втілювати їх у реальність.

Гра підвищує активність дитини, а також вдовольняє соціальні потреби та особисті інтереси. М. Айзенбарт зазначає, що використання ігор дає змогу реалізувати низку важливих завдань з розвитку комунікабельності дошкільників [1]:

- виховання позитивного ставлення до однолітків;
- розвиток у дітей уміння враховувати інтереси та думки один одного, а також проявляти у вчинках толерантність і чуйність;
- вироблення вміння узгоджувати свої дії з діями товаришів;
- прищеплення потреби налагоджувати позитивні взаємини з дорослими та ровесниками, прагнення розвивати ці відносини;
- відтворення дитиною в ігровій діяльності засвоєних уявлень соціального характеру і системи соціальних відносин з особами, які її оточують.

Вирішення описаних завдань можливе за умови використання комплексної ігрової діяльності. У процесі гри дитина у будь-якому випадку вступає у контакт з іншими учасниками цієї гри. Гра сприяє розвитку комунікабельності дітей, так як у ній створюються умови для розгортання особистісного та ділового спілкування, підтримки контактів з учасниками гри, обміну інформацією.

Розвиток комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку є запорукою успішного зростання дитини як особистості. Комунікабельність формується в результаті цілеспрямованого впливу на розвиток уміння дитини спілкуватися, дотримуючись правил та вимог до спілкування.

Література:

1. Айзенбарт М., Квас О. Організаційно-педагогічні умови формування соціально комунікативної компетенції старших дошкільників засобами ігрової діяльності. *Молодь і ринок*. 2015. № 7. С. 6 – 12.
2. Денисенко О. І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного вік. Черкаси : ЧОІПОПП ЧОР, 2012. 32 с.
3. Захарченко В. Г. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1997. 24 с.

УДК 372.3:371.382

Єпишко О.А.,
студентка II курсу магістратури
факультету дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Лісневська Н.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач
кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ВПЛИВ НАРОДНИХ РУХЛИВИХ ІГОР НА РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ СПРИТНОСТІ ТА ШВИДКОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Для повного розкриття природних здібностей дитини, розвитку її талантів та визначення расових особливостей. Це головним чином для повного розкриття природних здібностей дитини, розвитку її талантів та визначення расових особливостей.

Народна спортивна культура включає такі види спортивної діяльності та способи їх використання, які історично розвивалися завдяки фізичному, психологічному та фізіологічному впливу непрофесійної діяльності на розвиток людини, повну адаптацію до умов навколишнього середовища та підготовку до роботи. У зв'язку з цим необхідно вказати на педагогічне значення народного спорту, його основні компоненти (зміст, форма, характеристики методу) роблять його одним із ефективних інструментів, який може бути використаний у всіх частинах системи фізичного виховання [1].

Гра входить в життя дитини досить рано - на першому році життя. Т. Лубенець писав що граючи дитина живе, і, живучи, грає. Народні ігри для старших дошкільнят можна розділити на кілька категорій. Першій категорії належать рухливі ігри з текстом-діалогом. До другої категорії відносяться хороводні ігри із співом. Текст цих ігор ознайомлює дітей із звичаями та трудовим процесом українського

народу. Наступна група включає ігри із розважальним характером, що відображають національні звичаї.

Українські народні ігри практично не вивчалися, за винятком праць вчителів та етнологів наприкінці XIX століття (перша половина XX століття), (М. Маркевич, 1860; П. Чубинський, 1877; С. Ісаєвич, 1887; П. Іванов, 1890; П. Покровський, 1894), їх зусилля описують багато народних ігор, які поширені в різних регіонах України. Однак, як правило, у роботах цих авторів бракує психології та методів викладання, а також більше аналізу викладання ігор. Більшість авторів обмежуються описом детермінованих персонажів, що відображає особливості народних ігор у різних назвах та описах сюжетів.

Наші предки щиро вірили, що існують боги, які керують світом, особливо вшановували тих, від кого з нетерпінням чекає щастя. Прихід весни вітається весняними піснями (гаївками), хорові пісні тісно пов'язані з іграми та танцями. Перехід сонця від літа до осені відзначається святом Івана Купали - днем «очищення вогню». Ці ігри присвячені Матері-Землі, богу, який випромінює грим і блискавку.

Зарубіжні філософи, психологи та вчителі надають великого значення грі та ігровій діяльності. Вчені наголошували на розвитку та освітньому значенні ігор, вказували на їх можливості в пізнанні людини, показували вплив розвитку творчої особистості в процесі ігрової взаємодії та акцентували увагу на ролі ігор у пізнанні людиною своїх здібностей.

Ігри - це серцевина дозвілля. Як величезна культурна спадщина, ігри збагачують дозвілля та розваги людей, збагачують дозвілля людей та відтворюють цілісність людського існування. Видатний голландський мислитель у XV столітті. Йоганн Хейзінга стверджує, що поняття «грати людину» виражає ту саму основну функцію, що і «створення особистості» [1].

Народні ігри мають метафоричний характер, і кожна гра відображає події або випадок, знайомий дитині за змістом. Люди не можуть переоцінити значення народних ігор для розвитку мови дітей, оскільки вона збагачує словниковий запас дітей багатими метафоричними словами [4].

Вивченням народних ігор на розвиток фізичних якостей займалися такі відомі науковці як: Сократ, Платон, Арістотель, Ж-Ж Руссо, Й. Хейзінг, К. Ушинський, А. Макаренко, Д. Ельконін, Л. Виготський, М. Кляйн, Ж. Піаже, В. Джеймс, З. Флойд, К. Юнг, Л. Виготський, П. Лесгафт, В. Горіневський, Ю. Аркін. У той же час для

старших дошкільнят у ігри можна органічно грати під час подорожей на природі, а щоденні прогулянки можна орієнтувати відповідно до сезону. У таких видах народних ігор діти вчать розпізнавати різні природні явища та предмети, не лише отримуючи інформацію про взаємозв'язки та взаємозалежність у природі, а й отримуючи знання та уявлення про національну культуру та історію нашої нації. Використання народних ігор допомагає встановити зв'язок між знаннями, набутими в природному середовищі, та їх застосуванням. Правильно, з точки зору навчання, організовані народні ігри формують свободу діяльності та дій у дітей дошкільного віку. Це пов'язано із взаємоповагою, розумінням природи, потребою в красі та гармонії природи, з розвитком почуттів любові й турботливого ставлення до її об'єктів. Незалежно від пори року, справжні наслідки для здоров'я відіграватимуть народні ігри на свіжому повітрі. Він може зміцнити м'язи, поліпшити діяльність дихальної та серцево-судинної систем, збільшити рухливість суглобів, міцність зв'язок, стимулювати обмінні процеси, позитивно впливати на нервову систему та підвищувати стійкість організму до застуди [2].

Таким чином цілеспрямований розвиток рухових навичок слід починати з дошкільного віку. Тільки в цьому випадку можливо забезпечити дітей необхідним фізичним здоров'ям. Процес розвитку рухових навичок дітей дошкільного віку здійснюється відповідно до їх фізичних особливостей та здібностей. Це вимагає диференційованого підходу з урахуванням віку, стану здоров'я, фізичного здоров'я та психологічних особливостей дітей у віці 3–6 років [3].

Література

1. <https://osvita.ua/school/method/upbring/9167/>
2. Вашак О. О. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, к.пед.н., ст. викладач УКРАЇНСЬКІ НАРОДНІ ІГРИ, ЯК ЗАСІБ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ
3. Е.С. ВІЛЬЧКОВСЬКИЙ, О.І. КУРО Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку, Суми 2004
4. Кенеман А. В., Хухлаева Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. М., 1972.

УДК 373.2

Забаренко А. О.,
студентка II курсу магістратури
факультету дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Артемова Л. В.,
доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри
дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

УМОВИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Постановка проблеми. На сьогоднішній день культура поведінки у дітей дошкільного віку – є головною метою виховання дітей дошкільного віку, бо процес виховання культури поведінки, а саме починаючи з дошкільного віку дітей, пов'язаний саме з періодом початкової соціалізації особистості.

Щодо формування культури поведінки як важливої складової культури особистості, а також попередження негативних проявів у поведінці як початкового етапу мають бути описані умови виховання культури поведінки у дошкільників.

Аналіз освітніх досліджень та публікацій. Проблема умов виховання культури поведінки дітей дошкільного віку є актуальною і на сьогодні.

Проблему умов виховання культури поведінки дітей дошкільного віку вивчали не тільки українські, але й зарубіжні вчені, зокрема: М. Бердяєв, М. Вебер, В. Малахов, В. Соловійов, В. Франкл, А. Богуш, А. Бойко, О. Кононко, О. Савченко, Ф. Алімов, Л. Артемова, В. Білоусова, О. Богданова, В. Горєва, С. Петеріна, С. Бакуліна, Т. Шевчук, М. Яновська, М. Волос, В. Дружинін, І. Зязюн, А. Федьта, Л. Масол та інші. [1, с. 20]

Проте, можемо зауважити, що не зовсім з'ясованими залишилися умови виховання культури поведінки дітей дошкільного віку.

Мета статті: визначення умов виховання культури поведінки дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Виховання культури поведінки дітей дошкільного віку – є одною з найважливіших умовою морально-етичного виховання, яка включає різноманітні уміння та навички. Найбільш успішним процес може бути за умови, коли вихователі та батьки діють разом, розв'язують всі, так звані, завдання, бо мета така: виростити добрих людей та свідомих громадян. [3, с. 120]

«Культура поведінки – це почуття високої людської гідності, яке визначає поведінку людини в різних умовах: у дитсадку, вдома, на вулиці, на очах у всіх і наодинці із собою». [1, с. 23]

Культура поведінки тісно пов'язана з процесом соціалізації, а її формування спричинено необхідністю виконання дітьми моральних вимог. [4, с. 209]

Важливою умовою виховання культури поведінки є правильність та доречність поставлених дорослими (вихователів та батьків) вимог, їх справедливність. Ще вони мають бути обґрунтованими та конкретними. Наприклад: «Грайся, будь-ласка, тихіше, бо мама працює (відпочиває).», «Коли ти граєшся в кімнаті м'ячем, то можеш щось розбити, наприклад вікно або дзеркало.» тощо. [3, с. 125]

Спостережливість є важливою умовою виховання дітей дошкільного віку. Майже всі діти не хочуть говорити про виниклі проблеми, щоб знову не відчувати пережиті емоції. Тож першим кроком має стати вміння розумітися в собі та в своїх емоціях. Та не забувайте, що ви маєте створити такі умови, щоб дитина почувалась емоційно захищеною, могла виговоритись, а її негативні емоції знайшли вихід у словах, а не в діях. [2, с. 12]

Виховання культури поведінки дітей дошкільного віку відбувається в умовах поступового збільшення соціального середовища. На оцінку дорослого діти орієнтуються на власні дії та вчинки. [4, с. 207]

Всім відомо, що основним видом діяльності дітей дошкільного віку є гра. Тож, саме в процесі ігор потрібно прищеплювати дітям навички і звички культури поведінки. Н. К. Крупська говорила, що: «Для дітей дошкільного віку ігри мають виняткове значення: гра для них – навчання, гра для них – праця, гра для них – серйозна форма

виховання». Тож вивчивши правила гри, діти засвоюють і правила культури поведінки. [3, с. 131]

Підкреслимо, що однією з умов, що сприяє правильному вихованню культури поведінки, є дружні, теплі взаємини між членами родини. Вони формуються на основі спільних переконань, інтересів і переживань, взаємної любові і поваги, участі всіх у створенні культурних і зручних умов життя. Дітей з раннього дитинства маємо привчати культурно і ввічливо спілкуватись, дослухатись до чужих інтересів, а іноді й поступатися своїми інтересами з поваги і любові до близьких. [3, с. 136]

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, виховання культури поведінки – це надзвичайно важка справа, і тільки саме в процесі спільної діяльності сім'ї та закладу дошкільної освіти у дітей, без сумніву, будуть закріплюватись певні прояви культури поведінки дітей дошкільного віку.

Важливо приділяти увагу вихованню культури поведінки дошкільників, адже світ змінюється, змінюються погляди людей, а моральні людські цінності, виплекані народною педагогікою, залишаються назавжди. Найкращого успіху у вихованні навичок і звичок культури поведінки у дітей можна досягти за умови поступового та цілеспрямованого впливу на них усього колективу закладу дошкільної освіти і активної роботи сім'ї.

Література:

1. Желан А. В. Формування культури поведінки дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Вип. 1. 2014. 20-24 с.
2. Козлюк О. А. Педагогічні умови формування гуманістичної спрямованості спілкування старших дошкільників: автореф. дис. канд. пед. наук. Одеса, 2008. 12 с.
3. Островська Л. Ф. Виховання культури поведінки дошкільників. Київ, 1975. 120-136 с.
4. Федорова М. А. Підготовка вчителя-вихователя до формування культури поведінки дітей. Випуск. 52. Кіровоград, 2003. 207-210 с.

УДК 373.2

Замкова М.С.,магістрантка факультету
дошкільної освітиГлухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка**Науковий керівник:****Тігаренко С.А.,**

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПАТРІОТИЗМ ЯК ОСНОВА СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема патріотичного виховання справді зараз є однією з найгостріших. На відміну від громадських мереж, де протистояння різних поглядів на зміст українського патріотизму досягло піку, в освітянському середовищі цю тему, на жаль, намагаються обходити.

Жахливі події, що відбуваються в країні вже понад два роки, торкнулися майже кожного, сколихнули і піднесли на неймовірну висоту волонтерський рух, викликали патріотичні почуття мільйонів громадян, підкреслили здатність українців жертвувати своїм життям ради свободи.

Патріотизм – (з грецької – батьківщина) – любов до Батьківщини, відданість їй і своєму народу. Це високе моральне почуття, фундаментальна якість людини, яка за своїм змістом, формами вияву і значенням не залишається незмінною. Він може бути правильно зрозумілий лише в конкретно-історичних умовах. Тобто патріотизм має конкретно-історичний, суспільно-політичний, національний характер [2].

Патріотизм є справою внутрішньої свободи, людського добровільного самовираження, це любов до своєї Батьківщини, свого народу, нації. Як синтетична якість патріотизм включає емоційно-моральне, дієве ставлення до себе та інших людей, до рідної землі, своєї нації, матеріальних і духовних здобутків суспільства.

Етимологія слова «патріотизм» має іноземну основу. У латинській мові слово «patria» першопочатково означає походження

по батькові, від pater – «батько», далі – «покоління», «рід», «плем'я», «родина», а в цілому перекладається як вітчизна, батьківщина. Сміслові навантаження слова «patriots» у грецькій мові – співвітчизник, земляк. Як бачимо, у цих двох різних древніх мовах поняття патріотизму тотожне, що підтверджує і настільки ж давнє виникнення цього терміна. Згодом він поширився у багатьох інших мовах світу [1].

Г. Ващенко, акцентуючи на тому, що патріотизм відзеркалюється в національному виховному ідеалі, зміст поняття патріотичного виховання інтерпретував як процес цілеспрямованого залучення молоді до глибокої віри у Бога, до національних і загальнолюдських вартостей, до відбудови самостійної України і піднесення до високого рівня власної духовної культури, освіти, науки і мистецтва [1].

В. Сухомлинський розглядав патріотичне виховання як вдосконалення світоглядної свідомості, участь вихованців у суспільно корисній праці у дієвій формі розвитку обов'язку і відповідальності перед Батьківщиною. Великий педагог також стверджував: «Патріотичне виховання – це процес проникнення до всього, що пізнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується» [3].

Отже, можна зробити висновок, що патріотичне виховання - це суспільна категорія, яка формує ставлення людини до себе, до свого народу й Батьківщини. Це ставлення виявляється у відповідних переконаннях, почуттях, ідеях. Безумовно патріотичне виховання має бути основою усієї освітньої роботи, оскільки ми повинні виховати особистість, яка має почуття гордості за власну державу, любить рідних та близьких людей, ретельно виконує громадські обов'язки, усвідомлює проблеми українського народу.

Література:

1. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків: Т. 1. Полтава: Полтавський вісник, 1994. 191 с.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. *Шлях освіти*, 2001.
3. Сухомлинський В.М. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори в 5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 1. С. 55–209.

УДК 373.2.016:81

Звягольська А. С.,
магістрантка факультету
дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Данильченко І. Г.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ СЮЖЕТОСКЛАДАННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Дошкільний вік – це період активного засвоєння дитиною мови, розвиток її зв'язного мовлення, засвоєння його виразності та образності. Розвиток зв'язного мовлення має важливе значення для всебічного розвитку дитини і є основним напрямом роботи закладів дошкільної освіти. Завдяки зв'язному мовленню дитина починає чітко та ясно мислити, встановлює контакт з навколишніми, ініціює власні ідеї, бере участь у різних видах дитячої творчості. Тому проблема розвитку зв'язного мовлення на сьогодні набуває особливої актуальності.

Різні аспекти проблеми розвитку зв'язного мовлення дошкільників досліджували сучасні науковці, зокрема: переказування дітьми художніх творів (Р. Боша, О. Лещенко, Н. Малиновська, Н. Орланова та ін.), навчання творчих розповідей (Л. Березовська, А. Бородич, Н. Водолага, Н. Гавриш, С. Ласунова та ін.), розвиток зв'язного мовлення засобами народних казок (С. Алієва, Ю. Руденко, Л. Фесенко та ін.), навчання розповіданню за дидактичними картинками (Н. Виноградова, Н. Гавриш, Л. Глухенька, Н. Смольнікова), іграшками (А. Бородич, Е. Короткова та ін.), навчання описових розповідей (В. Гербова, А. Зрожевська, С. Ласунова та ін.).

Лінгводидакти А. Богуш, Н. Гавриш та ін. під зв'язним мовленням дітей дошкільного віку розглядають організоване за законами логіки, граматики і композиції єдине ціле, що має тему, виконує певну функцію (найчастіше – комунікативну), має відносну самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти [2].

Зв'язне мовлення дітей старшого дошкільного віку може розвиватися на належному рівні за умови правильної організації різних видів діяльності в освітнього процесу ЗДО та доцільного використання різних засобів. А. Богуш, Н. Гавриш виокремлюють колективну, групову та індивідуальну мовленнєво-творчу діяльність. Кожен із видів діяльності передбачає використання специфічних засобів, методів та прийомів керівництва мовленнєвою діяльністю, що зумовлено певним рівнем розвитку мовленнєвих умінь та творчої уяви дітей шостого року життя [1; 3].

Одним із засобів розвитку зв'язного мовлення дошкільників виступає сюжетоскладання, в процесі використання якого і відбувається мовленнєво-творча діяльність дітей.

Розглянемо як змінюється активна позиція дитини у процесі розвитку зв'язного мовлення засобом сюжетоскладання, яку роль виконує вихователь у керівництві цим процесом, відповідність складеного дитиною твору, орієнтованість на кінцевий результат.

В умовах організованого навчання ініціатива майже завжди виходить від вихователя, який заздалегідь планує зміст заняття, тему, навчальні завдання. Діти виконують прохання «Давайте придумаємо...», завдяки майстерності, зацікавленості вихователя включаються у творчий процес. Завдання заняття майже завжди зорієнтовані на кінцевий результат – скласти оповідання на тему, розповідь за картиною, казку за набором іграшок тощо. І вся попередня робота на занятті та до нього спрямована на підготовку дітей до створення творчого продукту. Причому вихователь при здійсненні керівництва мовленнєвою діяльністю дітей прагне привести складені дітьми твори відповідно до літературно-мовленнєвих норм. Саме цим пояснюється його активне втручання в дитячу розповідь: вказівки, навідні запитання, пропозиція декількох варіантів, тактовні виправлення, доповнення, підказки тощо [3].

Ініціативність дитини спрямована на цікавий сюжет, літературну чи ігрову інтригу, результат подій, які вона собі уявляє. Дитина діє самостійно, і будь-яке втручання вихователя може загальмувати творчий процес або зовсім зупинити його.

Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобом сюжетоскладання *може відбуватися в процесі організації різних форм*: в сюжетно-рольовій грі – через складання сюжетів; в пізнавальній діяльності – через вислови-міркування, вислови-пояснення; в художньо-мовленнєвій діяльності – через складання за власною ініціативою казок, оповідань, через складання сюжетних розповідей за картинами тощо. Ініціативна мовленнєво-творча діяльність базується на досягненнях, знаннях дитини, які вона здобула у процесі навчання.

Отже, аналіз фахової літератури дозволяє дійти висновку, що одним із ефективних засобів розвитку зв'язного мовлення, який сприяє розвитку дитячої творчості є сюжетоскладання. Подальшу роботу вбачаємо в розробці системи роботи з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку засобом сюжетоскладання.

Література:

1. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підруч. для студ. вищ. навч. закл. ф-тів дошкіль. освіти. Київ : Слово, 2009. 304 с.
2. Богуш А. М. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку. Київ : «Генеза», 2013. 160 с.
3. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 32 с.

УДК 372

Канівець А.О.,

магістранта
факультету дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Корякіна І.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри
теорії і методики дошкільної освіти Глухівського
національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

**ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЗАСОБАМИ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ**

Серед ознак особистісного становлення та розвитку дитини старшого дошкільного віку суттєве місце займає пізнавальна активність (Н. Бабич, Е. Баранова, О. Брежнева, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, М. Лісіна, С. Ладивір, І. Литвиненко, О. Люблінська, М. Марусинець, Л. Мар'яненко, Т. Піроженко, Т. Ткачук, Н. Шумакова та ін.

Завдяки пізнавальній активності дитина вступає в життєво необхідні відносини з довкіллям і в спілкування з людьми, що є основою засвоєння культурного досвіду людства, необхідною умовою формування розумових якостей, її самостійності, ініціативності, творчості. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема індивідуальних особливостей пізнавальної активності старших дошкільників, що є однією з актуальних у психолого-педагогічних дослідженнях, оскільки її успішне розв'язання дає можливість суттєво підвищити ефективність дошкільної освіти.

Загальні положення про значення пізнавальної активності у дітей в сучасному освітньому процесі розглядаються у роботах українських дослідників: А. Богуш, О. Брежневої, С. Козачук, С. Ладивір, М. Марусинець, Л. Мар'яненко, І. Мордоус, А. Палія, М. Смульсон, Л. Соловйової, Т. Піроженко, О. Портяної, Т. Ткачук та ін., психологічний зміст індивідуалізації та диференціації освітнього процесу (С. Максименко, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Ладивір, Т. Піроженко та ін.); експериментування (І. Біла, О. Дибіна, О. Поддяков, Є. Субботський та ін.); когнітивного стилю як характеристики індивідуальності (А. Палій, М. Смульсон, Н. Чепелева та ін.).

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що науковці вказують на тісний взаємозв'язок активності й діяльності, проте по-різному розглядають співвідношення цих категорій. Частина вчених розглядають активність як різновид діяльності (Є. Климов), як вищу форму розвитку діяльності (А. Петровський, В. Петровський, М. Ярошевський).

Узагальнене визначення поняття наводить В. Лозова, яка розглядає активність як рису особистості, що знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів [2].

Суголосні з В. Суржанською, яка 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 [1].

Варто вказати, що факторами, що формують пізнавальну активність в дітей старшого дошкільного віку є: мотиви, пізнавальний інтерес, пізнавальна активність, пізнавальна діяльність. Від успішності оволодіння дитиною пізнавальною активністю залежить процес розширення соціальної компетентності дитини.

З розвитком дитини дошкільного віку не тільки збагачуються форми і види її активності, а й ускладнюється її структура. Виникає новий тип активності – розумова діяльність.

С. Ладивір подає таку характеристику видів пізнавальної активності дитини дошкільного віку: репродуктивно-наслідувальна активність, пошуково-виконавська активність, творча активність. Творча активність – найвищий рівень, оскільки цей вид пізнавальної активності передбачає вміння дитини самостійно формулювати нове пізнавальне завдання, відшуковувати нові, нетрадиційні, оригінальні способи його розв'язання. Цей вид активності можливо сформувати лише у тих дітей, які відзначаються високим рівнем інтелектуального розвитку...[1]

З метою інтелектуального розвитку дитини та розвитку її творчої активності в умовах закладу дошкільної освіти педагогами має бути створена система накопичування початкової інформації про об'єкти пізнання у різних видах життєдіяльності.

Серед шляхів розвитку пізнавальної активності найбільш ефективним є використання творчих завдань, які у посилюють пізнавальні інтереси, стимулюють дослідницькі пізнавальні дії, самостійний варіативний пошук способів досягнення результату, стимулюють відкриття нового, пожвавлюючи пізнавальні процеси та позитивно впливаючи на пізнавальну активність дітей [4]. Це можуть бути зображувальні творчі завдання, музичні творчі завдання, словесні творчі завдання, логіко-математичні завдання варіативного характеру або ж творчі завдання комбінованого типу. Представлена класифікація передбачає різні рівні виконання творчих завдань (від простого до більш складного), що дозволить пропонувати їх для вирішення дітьми, з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дошкільників [3].

Отже, творчі завдання, за умови створення необхідних педагогічних умов та розробки методики їх використання в освітньому процесі сприятимуть розвитку пізнавальної активності в дітей старшого дошкільного віку. Це і буде перспективою наших подальших наукових розвідок.

Література:

1. Ладивір С.О. Пізнавальний розвиток: пошук ефективних шляхів. *Дошкільне виховання*. 2002. № 10. С. 4-6
2. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. 2-ге вид., доп. Харків, 2000. 175 с.
3. Новоселова С.Л. Игра дошкольника. Москва, 1989. С. 80-94
4. Неверович Я. З. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада. Москва, 1985. 176 с.

УДК 371.132:78

Карпеко М. А.,

магістрантка першого року
навчання факультету дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Марсева Т. В.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Дошкільне дитинство – унікальний період життя людини, у якому особистість пізнає навколишній світ у його багатоманітності й розмаїтті. Психологічні особливості дитини дошкільника зумовлюють специфіку організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Однією з таких специфічних рис є використання інтегрованого підходу задля реалізації завдань розвитку, виховання і навчання дитини-дошкільника.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження засвідчують важливу проблему дошкільної освіти – втрату дітьми живого інтересу до процесу пізнання. Одним із способів її подолання вважається

організація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти через розвиток і реалізацію пізнавальних можливостей дошкільника, формування в нього пізнавального інтересу, пізнавальної самостійності та ініціативності. Цій проблемі присвячено як наукові студії Н. Гавриш [4], І. Кіндрат, К. Крутій [1], М. Лазаревої [2] та інших вчених, так і практичні напрацювання педагогів закладів дошкільної освіти щодо проблеми інтегрованого підходу в освіті.

Термін «інтеграція» був уведений в науку в 1857 році англійським філософом та соціологом Г. Спенсером. На його думку інтеграція є протилежним явищем до диференціації, і спрямована на об'єднання будь-яких елементів (частин) у ціле шляхом взаємного зближення; об'єднання і структурування неупорядкованих явищ, підвищення інтенсивності взаємодії між елементами системи, впорядковане функціонування частин цілого [3].

Процеси інтеграції притаманні не лише суспільно-політичним явищам; останніми роками інтегративний підхід набув широкого розповсюдження й в освіті, зокрема дошкільній.

К. Крутій [1] розглядає інтеграцію в дошкільлі як природний динамічний процес, що передбачає взаємопроникнення і взаємозв'язок елементів, розділів та освітніх напрямів на основі системного й усебічного розкриття процесів і явищ, спрямований на забезпечення цілісності знань та вмінь дітей дошкільного віку.

Згідно з поглядами К. Крутій [1], М. Лазаревої [2] інтегрований підхід у дошкільній освіті полягає в:

- реалізації як пріоритетних цілей і завдань виховання та розвитку особистості на основі формування цілісних уявлень про довкілля;
- здійсненні не тільки змістовних, а й формальних цілей і завдань виховання та розвитку;
- посиленні зв'язків компонентів змісту різних розділів освітньої комплексної або парціальної програми (міжвидова інтеграція), а також зв'язків усередині розділів (внутрішньовидова інтеграція);
- взаємодії методів та прийомів виховання і навчання (методична інтеграція);
- синтезі видів дитячої діяльності;
- упровадженні інтегрованих форм організації навчання: інтегрованих занять, циклів занять, освітніх ситуацій, освітніх подорожей, тематичних днів тощо, що мають складну структуру.

Виразником тенденції до поширення інтегрованого підходу в дошкільній освіті стала поява, за Н. Гавриш [4], різноспрямованих типів занять (комплексних та інтегрованих) на противагу односпрямованим (предметним).

Так, предметне заняття дозволяє формувати у дошкільників чітку систему уявлень, знань, певні вміння й навички в межах окремих освітніх галузей (математика, ознайомлення з природою, мова тощо).

Комплексне ж заняття спрямоване на різнобічне розкриття сутності певної теми засобами різних видів діяльності, що послідовно змінюють один одного.

Інтегроване заняття спрямоване на розкриття цілісної сутності певної теми засобами різних видів діяльності, які об'єднуються в широкому інформаційному полі заняття через взаємне проникнення та збагачення.

Під час організації навчання дошкільників на засадах інтегрованого підходу з'являється можливість показати їм світ у всій його різноманітності, залучаючи при цьому знання з різних галузей – мовлення, лінгвістики, природознавства, логіки, математики, літератури, музики, образотворчого мистецтва тощо. Це дозволяє не лише формувати в дітей системні знання про людину та світ навколо неї, але й розвиває її емоційно, сприяє розвитку в неї творчого мислення. Водночас методика проведення інтегрованих занять передбачає організацію взаємодії вихователя і вихованця на рівні суб'єктних відносин, що уможливило спільну творчість та само- і взаємо розвиток учасників освітнього процесу.

Особливостями інтегрованих занять, що відрізняють їх від інших видів занять є: наявність домінуючого виду діяльності та ідеї, що виступають стрижнем заняття; підпорядкованість змісту заняття авторському задуму вихователя; окремі етапи й компоненти заняття розглядаються як фрагменти цілого, що знаходяться в логіко-структурній залежності; використовуваний дидактичний матеріал відповідає задуму заняття.

У практиці роботи з дошкільниками окрім власне інтегрованих занять поширеним є використання інтегрованих циклів занять. Останні конструюються двома шляхами: 1) цикл занять може містити заняття, що вибудовані в певній послідовності відповідно до рівня освітніх зв'язків (наприклад, заняття з ознайомлення з довкіллям та з образотворчої діяльності чи музичної діяльності); 2) цикл занять може повністю складатися з інтегрованих занять або охоплювати заняття як інтегровані, так і узагальнювальні предметні.

Отже, використання інтегрованого підходу в дошкільній освіті є цілком виправданим. Пояснюється це тим, що організація освітнього

процесу на його засадах сприяє розширенню соціального й пізнавального досвіду дошкільників, розвиткові когнітивних процесів; формуванню у вихованців допитливості, активного ставлення до подій і явищ дійсності; соціальному становленню особистості дитини; забезпеченню її дошкільної зрілості й життєвої компетентності.

Література:

1. Крутій К. Інтеграція в дошкільній освіті як інноваційне явище, або Що треба знати про інтеграцію. *Дошкільне виховання*. 2018. № 7.-С.2-7.
2. Лазарева М. В. Интегрированное обучение детей в дошкольных образовательных учреждениях : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук : 13.00.01. Москва, 2010. 53 с.
3. Спенсер Г. Синтетическая философия (в сокращенном изложении Говарда Коллинза). Киев : «Ника-Центр», «Вист-С», 1997. С. 382-383.
4. Сучасне заняття в дошкільному закладі : Навчально-методичний посібник / За редакцією Н. В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2007. 496 с.

УДК 796.5

Коровай А.О.,

магістрантка факультету
дошкільної освіти

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Лісневська Н.В.

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
теорії і методики дошкільної
освіти Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЗВИТОК ГНУЧКОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОГО ТУРИЗМУ

Гнучкість вважається однією з основних якостей, що характеризує здоров'я і функціональний стан людини. Хороша гнучкість забезпечує свободу, швидкість і економічність рухів, недостатня – ускладнює координацію рухів, так як обмежує переміщення окремих частин тіла, разом з тим, призводить до гальмування фізичного розвитку, а значить і до погіршення здоров'я [2]. Разом з тим, розвиток гнучкості має особливе значення не тільки

для виховання рухових якостей, але і фізичного стану людини в цілому.

Доцільність звернення до обраної проблеми підтверджується положеннями законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.); Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993 р.), Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.), Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 рр.: проект, «Базового компоненту дошкільної освіти» (2012 р.).

Цілеспрямовано розвиток гнучкості має починатися з 6-7 років. У цьому віці ця якість розвивається майже в 2 рази ефективніше, ніж в старшому шкільному віці. Це пояснюється: розтяжністю м'язово-зв'язкового апарату у дітей даного віку; збільшується амплітуди рухів в суглобах; диференціюються процеси напруги і розслаблення діючих м'язів; у зв'язку з інтенсивним морфофункціональним дозріванням кори головного мозку розвивається здатність дитини освоювати складну програму дій [1].

У дослідженнях М. Дж. Алтера [1], Т. Андрущенко [2], Н. Лісневської [3] та ін. висвітлюється актуальність проблеми оздоровлення дітей дошкільного віку, доводиться важливість застосування у цьому процесі засобів туризму.

У системі заходів, спрямованих на розвиток гнучкості, зміцнення здоров'я і вдосконалення рухової активності загалом важливе місце належить дитячому туризму. Під дитячим туризмом у науковій та методичній літературі розуміється організована рухова діяльність дітей з метою зміцнення здоров'я і фізичного вдосконалення, спрямована на пізнання навколишнього світу і здійснювана в ігровій діяльності. Різноманіття форм туризму в закладах дошкільної освіти представлено в трьох найбільш доступних для дітей дошкільного віку видах: екскурсіях, прогулянках, прогулянках-походах, які реалізовано в основному, у фізкультурно-оздоровчій роботі й активному відпочинку дітей [3].

Для розвитку гнучкості під час туристських занять використовують вправи на розтягування, які можуть бути динамічного (пружинисті, махові і т.д.) і статичного (збереження максимальної амплітуди при різних позах) характеру. Вправи на розтягування виконуються серіями та в залежності від віку, статі та фізичної підготовленості дітей кількість вправ в серії диференціюється. При цьому перед виконанням вправ на розтягування слід добре «розігріти» організм дитини, щоб уникнути травм [2].

З метою підвищення гнучкості у дітей старшого дошкільного віку засобами дитячого туризму в умовах ЗДО було розроблено та впроваджено експериментальну методику на базі ЗДО, з жовтня 2019 р по жовтень 2020 р. У дослідженні брало участь 44 дитини у віці 5-6 років що входили до контрольної (заняття якої йшли за планом) та експериментальної групи (у якій до стандартних занять залучали туристичні прогулянки та походи у комплексі з вправами на розвиток гнучкості).

В експериментальній групі заняття туризмом мали трирівневу структуру (підготовча, основна, заключна частини). Тривалість одного заняття – 35-40 хвилин. Частота занять 2 рази на тиждень.

У Таблиці описано основні види вправ на гнучкість, які реалізовано під час туристських занять в умовах ЗДО.

Таблиця

Перспективний тематичний план роботи в старшій групі розвитку гнучкості за допомогою використання засобів туризму в умовах ЗДО [15]

Місяць	Назва заходу	Ціль та зміст
Вересень	Прогулянка: «Подорож сніжинки » Вправи комплексу: «Зірка», «Будиночок», «Сонечко», «Дерево», «Місяць», «Дуб», «Струмочок», «Гора», «Риба»	Розвивати м'язову силу м'язів спини, стегон і плечового поясу, сприяти вирівнюванню постави, розвивати почуття ритму - коригуюча ходьба; - легкий біг; - вправи на розтяжку - вправи на дихання; рухлива гра «Метелиця»
Жовтень	Прогулянка: «Лісове диво» Вправи комплексу: «Зернятко», «Сонечко», «Місяць», «Кішечка», «Собака», «Ласкава кішечка» «Коник», «Дерево», «Рибка».	Розвивати силу основних груп м'язів, сприяти розтягуванню і зміцненню м'язів і зв'язок, виховувати усвідомлене ставлення до правил при виконанні вправ. - розминка; - силові вправи; - гімнастика для хребта; - мобілізуюче дихання - розтяжка; - вправи на дихання; - гімнастика для розвитку відчуттів, уваги; - релаксація

Квітень	Прогулянка: «Сонячні малюнки» Вправи комплексу: «Сонечко», «Дерево», «Коник», «Жук», «Метелик», «Змія», «Рибка», «Їжачок», «Квітка», «Місяць», «Зернятко», «Будиночок».	Розвивати м'язову силу м'язів спини, стегон і плечового поясу, сприяти вирівнюванню постави, розвивати почуття ритму, зняти закомплексованість. - розминка; - дихання - розтяжка; - гімнастика для розвитку відчуттів, уваги; - рухлива гра «Сонячні промінчики», релаксація
---------	--	---

Нижче представимо опис поданих у плані вправ.

1. Бічне розтягування - допомагає розвинути і зберегти гнучкість хребта і тазостегнових суглобів:

а) «Сонячні промінчики». В. п. – широка стійка, ліва (права) стопа розгорнута назовні, ліва (права) п'ята знаходиться на одній прямій із зведенням правої (лівої) стопи, руки в сторони. 1 – на видиху нахилитися в ліву (праву) сторону, поки ліва (права) рука не торкнеться підлоги (стопи), права рука витягнута вгору; 2 - В. п.

б) «Гойдалки». В.п. – широка стійка, ліва (права) стопа розгорнута назовні, ліва (права) п'ята знаходиться на одній прямій із зведенням правої (лівої) стопи, руки в сторони. 1 – на видиху, згинаючи ліве коліно, нахилити тулуб вліво (вправо), покласти долоню лівої (правої) руки на підлогу перед стопою так, щоб коліно впиралося в плече. Витягнути праву руку вгору; 2 – в. п.

Нахил вперед – правильне виконанні даних вправ позитивно впливає на нижній відділ хребта. Розтягування дозволяє зробити м'язи стегон більш еластичними.

а) «Карусель». В. п. – широка стійка, руки в сторони. 1 - ліву (праву) стопу розгорнути назовні так, щоб ліва (права) п'ята знаходилася на одній прямій із зведенням правої (лівої) стопи; 2 – повернутися максимально вліво (вправо); 3 – на видиху нахилити тулуб до лівої (правої) ноги, торкнутися пальцями правої (лівої) руки за лівою (правою) стопою, ліва рука спрямована вгору; 4 - випрямитися.

Розтягування хребта вгору – допомагає всьому тілу рухатися вільно і природно.

а) «Зірка». В. п. – широка стійка, стопи паралельно, руки вздовж тулуба. 1 – витягнути руки в сторони долонями вниз, грудну клітку «розкрити», голова прямо, плечі не піднімати (вдих); 2 - руки опустити, розслабитися (видих).

б) «Ракета». в. п. – широка стійка, ліва стопа розгорнута назовні, руки вздовж тулуба. 1 – повернути тулуб наліво (вдих); 2 – опуститися вниз, згинаючи ліву ногу в коліні, поки стегно не утворює з гомілкою прямий кут (видих); 3 – витягнути руки над головою, долонями всередину (вдих); 4 – руки опустити, коліно випрямити (видих).

в) «Дерево». В.п. – п’яти разом, носки злегка розведені, руки опущені уздовж тулуба. 1 – напружити м’язи передньої поверхні стегна, підтягти вгору колінні чашечки (вдих); 2 – напружити сідниці (вдих); 3 – напружити м’язи черевного преса, підібрати живіт (вдих); 4 – підняти грудну клітку – розтягнути м’язи спини (вдих); 5 – витягнути шию вгору, не піднімаючи і не опускаючи підборіддя (як ніби тягнуть за верх) (вдих); 6 - прями руки над головою (вдих); 7-8 - опустити руки, розслабитися (видих).

За результатами тестів контрольного етапу дослідження можемо зробити наступні висновки: до початку дослідження загальний рівень розвитку гнучкості експериментальної групи складав 30%, після реалізації роботи з впровадження туризму у виховний процес закладу дошкільної освіти результативність розвитку гнучкості зросла на 25+% та становить 55%. Дошкільники контрольній групи на початку дослідження мали середній результат розвитку гнучкості, що становив 25%. У даній групі не реалізовувалася програма з покращення рівня розвитку гнучкості засобами дитячого туризму, а займалася за стандартною програмою. Отже, наприкінці нашого дослідження результати контрольної групи становлять 35%, що свідчить про приріст лише у +10%.

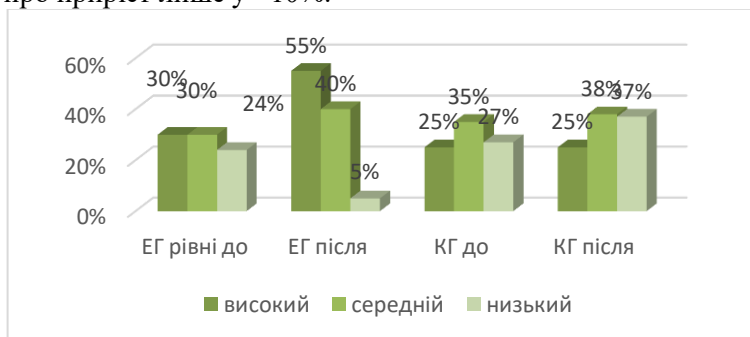


Рис. 1. Узагальнені результати розвитку гнучкості контрольної та експериментальної груп за рівнями (у %)

Отже, сукупність методично правильно підібраних засобів визначає успішність розвитку гнучкості дітей дошкільного віку.

Заняття туризмом сприяють розвитку гнучкості у дітей дошкільного віку та мають більш виражений позитивний результат у порівнянні з традиційними заняттями фізичною культурою. На основі отриманих результатів практичним шляхом можна зробити висновок, що застосування дитячого туризму сприяє підвищенню рівня розвитку гнучкості старших дошкільників.

Література:

1. Алтер М.Дж. Наука про гнучкість / Алтер М.Дж. Київ : Олімп. літ., 2001. 420 с.
2. Андрущенко Т. Туризм – нетрадиційна форма оздоровлення. Дошкільне виховання. 2007. № 7. С. 19-20.
3. Лісневська Н.В. Особливості застосування різних форм дитячого туризму в умовах закладу дошкільної освіти. Науковий періодичний журнал «Modern engineering and innovative technologies» Випуск № 12 (Німеччина, Copernicus, GScholar), 2020. С.41-46.

УДК 370

Кравець В. М.,
студентка магістратури
факультету дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Гордій Н.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії
і методики дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Соціалізація – це процес входження індивіда в соціальне середовище через засвоєння норм, ідеалів, цінностей тощо. Термін «соціалізація» вживають для позначення процесу, в ході якого людська істота з певними біологічними задатками набуває якостей, необхідних їй для життєдіяльності в суспільстві [4].

По суті соціалізація означає включення дошкільника до певної соціальної спільності, групи, колективу. Соціалізація дітей дошкільного віку здійснюється в процесі спілкування і взаємодії з іншими людьми і має свої особливості на різних етапах становлення та розвитку. Узагальнили етапи соціалізації українські науковці (Н. Кирста, Н. Лисенко, С. Бичкова), пропонуючи співвіднести з віковою періодизацією життя людини, де особливе місце посідає дошкільний період [1].

Соціалізація дитини, тобто її входження у світ людей, починається від самого народження. Першою людиною у цьому процесі стає мати. Саме вона віддає дитині більшу частину свого життя, дає перші приклади любові, ніжності, турботи, вчить спілкуватися з іншими людьми. Вихователі здебільшого скеровують виховні впливи на дитину, виступаючи посередниками між дитиною та світом. Безумовно наука життя, яку показують близькі та люблячі люди, легше сприймається дитиною, міцніше запам'ятовується.

Соціальний розвиток, що утворює контекст онтогенезу, об'єктивно спрямовує й визначає загальний зміст, який Д. Фельдштейн розглядає як взаємозв'язок соціалізації та індивідуалізації, що відбувається в процесі діяльності [6]. О. Кононко визначає соціалізацію на ранніх етапах онтогенезу як «набуття дошкільником соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення живої й неживої природи, власного «Я». Дорослий і дитина різняться між собою не лише життєвим досвідом та особливостями, закономірностями світосприймання. Якщо практична дія для дорослого є завершенням акту сприймання життєво важливої інформації, то для дитини – її початком. Це – закономірність, особливість, яку слід брати до уваги, враховувати в ході організації педагогічної роботи [5].

Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує педагогів на впровадження у практику компетентнісного підходу до особистості, тобто соціальна компетентність засвідчує зрілість дошкільника як соціальної особи. Дошкільник відчуває потребу встановити контакти з дорослими й однолітками, знайомими і незнайомими, представниками різної статі. Все це передбачає становлення у дитини здатності розрізняти людей за різними ознаками: спорідненістю (рідний, знайомий, чужий), емоційною привабливістю й важливістю (приємні, байдужі, неприємні, необхідні, непотрібні), віком (дитина, дорослий, людина похилого віку), статевою належністю

(чоловіки – жінки, хлопчики – дівчатка). Так поступово розширюється соціальний досвід дошкільняти, який допомагає дитині зорієнтуватися у довкіллі, визначити в ньому своє місце, почуватися задоволеним [2].

Дошкільний вік є початковим етапом формування суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання (Р. Буре, В. Кузьменко, С. Кулачківська, Г. Люблінська, Т. Пироженко, І. Рогальська та інші)

Значення періоду від народження до вступу до школи полягає в набутті вихідних людських знань і умінь, психічних якостей і властивостей, необхідних людині для життя в суспільстві. У цей період зростає пізнавальна активність дитини, чому сприяють становлення смислової пам'яті, довільної уваги. Значно підвищується роль мовлення в пізнанні довкілля й у розвитку спілкування, різних видів дитячої діяльності. Відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини, її волі, становлення моральних уявлень та форм суспільної поведінки, формування мотивів та потреб, загальна й диференційована самооцінка, елементи вольової регуляції поведінки.

Специфіка процесу соціалізації дітей пояснюється сенситивністю, підвищеною чутливістю дитини до змісту власної Я-концепції, що робить її вразливою до зовнішніх впливів. Науковці вбачають істотний ресурс психічного розвитку дитини у створенні захисного оточення (В. Абраменкова, Х. Алієва, А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, С. Литвиненко, М. Осоріна та інші) [3].

На думку вчених М. Гамезо, В. Панова, Т. Столярової та інших , середовище охоплює природне, соціальне, культурне оточення, тому у взаємодії дитині треба враховувати сукупність таких чинників як біологічні, соціальні, фізичні, культурні. До характеристик зростаючої особистості, яка засвідчує успішну соціалізацію, відносять: здатність дитини проявляти гнучкість, змінювати свої ціннісні орієнтації, якщо це доцільно; уміння збалансовувати власні інтереси і вимоги своєї соціальної ролі; вибіркове ставлення до соціальних ролей, надання переваг деяким з них; не лише орієнтація на конкретні вимоги, а й розуміння елементарних моральних цінностей.

Отже, соціальну компетентність дошкільника можна охарактеризувати за такими складниками: пізнавальний компонент – рівень і зміст знань про людину, близьких та далеких дорослих людей, людей різного віку і статі тощо (поінформованість); ціннісний компонент – ставлення до людини як до найвищої цінності, повага до життя і діяльності, гідності кожної людини (гуманність); емоційний компонент – інтерес до людей, бажання спілкуватися з ними, пізнавати їх, прагнення бути схваленим іншими людьми, уміння

співчувати, співпрацювати, розуміти емоції та почуття інших і керувати своїми почуттями у процесі спілкування (чуйність); оцінний компонент – уміння об'єктивно оцінювати вчинки людей та їхні взаємини, бути толерантним, справедливо ставитися до людей (справедливість); поведінковий компонент – оволодіння етичними еталонами поведінки та спільної з іншими діяльності, вміння пропонувати, надавати і приймати допомогу, здійснювати моральні вчинки з власного бажання, уміння спілкуватися (моральна активність).

Література:

1. Бичкова С. Формування вміння спілкування з однолітками у старших дошкільників: Методичні рекомендації для вихователів і методистів дошкільних освітніх установ. Київ: Артс, 2003. 96 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. *Дошкільне виховання. 1999. №1. С. 6-19.*
3. Богуш А., Варяниця Л., Гавриш Н. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
4. Даль В. Толковый словарь: в 4 т. Т.ІУ. Москва: Русский язык, 1991. 683 с.
5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (у дошкільному дитинстві): навчальний посібник. Київ: Освіта, 1998, 255с.
6. Фельдштейн Д. И. Детство как соціально-психологический феномен и особое состояние развития. *Вопросы психологии. 1998. №1. С. 3-19.*

УДК 372.21+372.8

Крючкова В.В. .

Магістранта
факультету дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Данильченко І. Г.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ
РАНЬОГО ВІКУ**

Однією з основних проблем сьогодення є створення умов для своєчасного повноцінного фізичного, психічного й духовного розвитку кожної дитини, формування її життєвих компетентностей.

Сенсорне виховання, спрямоване на формування повноцінного сприйняття навколишнього світу, виступає основою пізнання, першою сходинкою якого є чуттєвий досвід. Успіх розумового, естетичного, фізичного сприйняття певним чином залежить від рівня сенсорного розвитку дитини, тобто від того, на скільки досконало вона бачить, чує, відчуває на дотик те, що її оточує.

У Базовому компоненті дошкільної освіти, програмах «Я у Світі», «Дитина» виокремлено сенсорний розвиток як базову основу формування всіх ключових компетентностей дитини дошкільного віку.

Проблемі сенсорного розвитку дошкільників присвячені праці не лише класиків, а й вітчизняних психологів та педагогів. Так, М. Монтесорі розглядала сенсорний розвиток як важливий складник і основу формування особистості. Дидактичний матеріал, який розробила педагог, спрямований на розвиток окремих сфер відчуттів, забезпечує навчання дітей розрізняти форму, колір, вагу тощо [4].

Л. Венгер і О. Запорожець визначили сенсорний розвиток як розвиток сприймання дитини та формування уявлень про зовнішні властивості предметів і явищ: величину, форму, колір, положення в просторі, а також про запах, смак, звук тощо [1].

На думку З. Дорошенко, сенсорний розвиток дитини – розвиток її відчуттів і сприймання, формування уявлень про властивості предметів (форму, розмір, колір, положення в просторі тощо) [2, с. 143].

Для ефективного сенсорного розвитку дітей раннього віку необхідно створити відповідні умови. На нашу думку, до них можна віднести: створення предметно-розвивального середовища, співпрацю вихователів з батьками вихованців.

Предметно-розвивальне середовище – це сукупність умов, які забезпечують різнобічний розвиток дітей; система матеріальних об'єктів їхньої діяльності; комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у ЗДО [3].

Великого значення створенню предметно-розвивального середовища в закладі дошкільної освіти надавали М. Монтесорі, О. Борисова, М. Тур, Л. Лохвицька, Т. Денисенко та інші.

Т. Денисенко визначила основні принципи, яких має дотримуватися вихователь при створенні предметно-просторового розвивального середовища [2]: гуманізації, демократизації,

особистісної орієнтації педагогічного процесу; природовідповідності; естетичності, екологічності; доцільності для цілеспрямованого, систематичного виконання завдань програми; практичності, функціональності; доступності, зручності, безпечності; відповідності віковим особливостям та санітарно-гігієнічним вимогам; сучасності з врахуванням національних традицій та місцевого колориту; різноманітності, оригінальності.

Значне місце у предметно-розвивальному середовищі для дітей раннього віку належить саме іграшкам. Так, дітям першого-другого місяців можна підвішувати над ліжком дитини яскраві великі та легкі м'ячі або повітряні кулі, які сприяють насамперед розвитку зору та слуху. Дитині з двох – двох з половиною місяців пропонують великі персоніфіковані (ляльки, ведмедики) та сюжетні іграшки, які розміщують біля ліжка чи манежу; звукові іграшки: брязкальця, дзвіночки; дрібні іграшки, які можна схопити рукою. Починаючи з п'яти-шести місяців, дітям дають іграшки, виготовлені з різних матеріалів (м'ячики різних розмірів, ляльки, фігурки тварин з чітко вираженою тілобудовою). Усі іграшки мають бути зручними для утримування в руці дитини. Із семи-восьми місяців дітям пропонують іграшки і предмети для вкладання, які відрізняються за кольорами, розмірами і матеріалами, сюжетні і транспортні іграшки. Восьми-дев'ятимісячним дітям можна давати іграшки, які сприяють оволодінню способами зіставлення дій (закриванням, нанизуванням). А вже наприкінці першого року життя малюк зможе засвоїти предметні дії, складаючи пірамідки, вчиться виконувати дії, спрямовані на інший предмет.

Починаючи з другого року життя, дітям можна пропонувати всі види іграшок: образні, транспортні, заводні, музичні, дидактичні, іграшки-меблі, фігурки тварин, будівельні набори, іграшки спортивного характеру тощо.

Водночас, як наголошує Л. Лохвицька, облаштування розвивального середовища для дітей раннього віку в ЗДО, потрібно починати з роздягальні, щоб вона була затишною і привабливою. Шафи, в яких зберігаються речі малюків, науковець пропонує пофарбувати в різні кольори, а зверху на них розмістити великі яскраві іграшки, які привертатимуть увагу малюків. На стінах роздягальні науковець рекомендує повісити ілюстрації або картини із зображенням пір року чи панно на теми дитячих казок. Групову кімнату також рекомендує прикрасити [3].

У процесі сенсорного розвитку вихователі тісно співпрацюють з батьками вихованців: залучають їх до оновлення предметно-розвивального середовища, пропонують їм ігри для сенсорного

розвитку, проводять для батьків консультації щодо значення сенсорного розвитку для дітей раннього віку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що для розвитку дитини раннього віку важливе значення має саме її сенсорний розвиток. Серед умов, які забезпечуватимуть ефективність сенсорного розвитку дітей раннього віку нами виділені: створення предметно-розвивального середовища, здійснення співпраці з батьками вихованців.

До перспектив дослідження проблеми відносимо експериментальну перевірку педагогічних умов сенсорного розвитку дітей раннього віку.

Література:

1. Венгер Л. А. Виховання сенсорної культури дитини від народження до 6 років. Київ : Просвіта, 2005. 144 с.
2. Дорошенко З. П. Сенсомоторний розвиток дитини раннього дошкільного віку : теорія і практика. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2007. С. 142–157.
3. Лохвицька Л. В. Концептуальні засади проєктування розвивального предметного середовища в дошкільних навчальних закладах. Педагогічна теорія і практика: Зб. наук. пр. Київського міжнародного університету. 2010. С. 159–169.
4. Чепіль М., Дудник Н. Педагогіка Марії Монтесорі: навч. посіб. К. : Видавничий дім «Слово», 2017. 272 с.

УДК 371.134+372.4+371.31

Лось О.М.,
магістрантка факультету дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Корякіна І.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри
теорії і методики дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

**АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО**

ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У зв'язку з модернізацією змісту сучасної дошкільної освіти, упровадженням нової парадигми виховання, метою якої є формування людини новітнього часу, розвиток її креативних можливостей та творчого потенціалу, важливого значення набуває професійна підготовка майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної творчості.

Напрями оновлення дошкільної освіти, зорієнтовані на особистісне зростання майбутнього педагога-професіонала, знайшли відображення в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти. Завдання професійної підготовки студентської молоді визначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період 2012-2021 років, які спрямовують систему освіти на використання внутрішніх резервів, її освітнього, наукового та інноваційного потенціалів, структурну перебудову, пошук нових, більш ефективних форм діяльності, сучасних методологічних підходів до підготовки спеціалістів, спрямованих на активну позицію студента як суб'єкта освітнього процесу [2, 3].

Формування творчої особистості досліджено в роботах В. Андреева, Д. Богоявленської, В. Дружиніна, О. Кочерги, В. Кременя, О. Кульчицької, В. Моляко, Б. Новікова, В. Роменця, В. Рибалки, Т. Суценко та ін.

Серед зарубіжних дослідників зазначена проблема розглядалась в роботах Дж. Абра, Ф. Баррона, М. Волаха, Дж. Гілфорда, Е. де Боно, Д. Дьюї, Т. Рібо, А. Маслоу, С. Медніка, К. Роджерса, А. Розенберга, В. Сатир, Дж. Сміта, Р. Стернберга, Е. Торранса, К. Юнга, З. Фрейда, Е. Фромма та ін. Актуальні питання розвитку творчості в дошкільному дитинстві висвітлено в працях Ш. Амонашвілі, Л. Артемової, Л. Березовської, І. Беха, А. Богуш, Л. Виготського, Н. Гавриш, О. Запорожця, О. Кононко, О. Отич, Т. Піроженко та ін. Учені акцентують на зростанні ролі дитячої творчості у виховній діяльності ЗДО, що передбачає професійну підготовку майбутніх вихователів до розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Різним аспектам готовності педагога до творчої інноваційної діяльності присвячено дисертаційні дослідження: О. Волошенко, О. Виговської, Н. Кичук, Л. Кекух, Л. Мільто, С. Сисоєвої, Н. Устинової, І. Харкавців та ін.

Окремі дослідження вчених було присвячено розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів ЗДО та підготовці їх до творчої діяльності дітей (А. Богуш, Л. Зданевич, Л. Іщенко, Е. Карпова, О. Листопад та ін.) Аналіз доробку вчених у галузі дошкільної педагогіки свідчить про інтенсивний пошук педагогічних умов творчої самореалізації майбутніх вихователів ЗДО, розвиток їх професійно-творчого потенціалу, особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності.

На думку багатьох учених (А. Богуш, Ш. Амонашвілі, В. Загвязинського, І. язюна, В. Кан-Калика, М. Нікандрова, Н. Кузьміної, Ю. Куллоткіна, В. Моляко, В. Панова, С. Сисоевої та ін.), кожному педагогу властиве прагнення до безперервного розвитку свого потенціалу, оскільки творчість є необхідною умовою його професійного становлення.

На особливу потребу вихователів у педагогічній творчості вказував дослідник проблем сучасної педагогіки В. Загвязинський. Творчий процес, на його думку, невід'ємний від особистості педагога і є необхідною умовою його становлення, самопізнання, розвитку й розкриття як особистості [1, с. 16]. Водночас учений підкреслював, що педагогічна творчість не виникає імпульсивно, не народжується стихійно. Професія педагога, вихователя, за словами науковця, потребує постійної творчості, педагогічний успіх насамперед залежить від творчих здібностей дитячого наставника, його відповідальності, ерудиції, культури, особистості.

Автор доходить важливого висновку про те, що творчі здібності розвиваються в такій діяльності, яка сама вимагає творчості. Отже, потрібно активно формувати ці якості насамперед у студентів. Творчий підхід виявляє оригінальність педагогічних ситуацій, знижує або зовсім ліквідує монотонність учительської праці, пробуджує ентузіазм і натхнення, без яких немає справжньої педагогічної майстерності. Ось чому повсякденна вчительська творчість виступає і умовою, і наслідком оволодіння професією, досягнення педагогічної майстерності, яка, будучи синтезом теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, затверджується й проявляється через творчість і, у свою чергу, сприяє дієвій реалізації творчих задумів і знахідок [1, с. 13]. З огляду на це, кінцевим результатом педагогічної творчості є формування особистості нової людини, яке досягається використанням передових технологій та власним практичним досвідом педагогів у певних умовах створення нової дійсності [1, с. 9].

Готовність майбутнього вихователя до розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку трактується нами як інтегративне особистісно-професійне утворення, що акумулює спрямованість вихователя на креативну педагогічну діяльність, всебічні знання змісту творчих здібностей дітей дошкільного віку, характеризується застосуванням необхідних професійно-педагогічних умінь, навичок творчої взаємодії, спрямованих на формування творчих якостей особистості дитини, розкриття її прихованих здібностей. Це актуалізує необхідність виявлення стану сформованості готовності майбутніх вихователів ЗДО до розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку та обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів до розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку, що власне і буде предметом наших подальших наукових пошукув.

Література:

1. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва, 1987. 160 с
2. Закон України Про освіту URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 02.11.2020)
3. Закон України Про дошкільну освіту URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення 02.11.2020)

УДК 373.2

Мажуга О.Ю., Михайленко Т.М.,

студентки

факультету дошкільної освіти

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Тігаренко С.А.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ
БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей є обов'язком для держави та суспільства, про що зазначено у таких документах, як Закон України «Про дошкільну освіту», «Конвенція ООН про права дитини», Закон України «Про охорону дитинства», «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні».

Ряд науковців визначають проблему безпеки життя і здоров'я дітей як одну із головних (О. Аксьонова, О. Богініч, О. Буртейний, В.Вербицький, Л. Волков, Є. Гаткін, Л. Григорович, Н. Денисенко, Н.Зимівець, Л. Калуська, О. Князева, О. Кононко, О. Лоза, Р. Мойсеєнко, Л. Орбан-Лембрик, В. Оржеховська, Т. Пироженко, Є. Смірнова Р. Стьоркіна, Р. Яким, Л. Яковенко та інші).

На сучасному етапі, коли соціальне середовище є небезпечним для здоров'я і навіть життя дитини, формування основ безпеки в довкіллі на різних етапах дошкільного дитинства – одне із головних напрямів виховання в умовах закладу дошкільної освіти та сім'ї [2].

Ми вважаємо, що створення спеціально організованих психолого-педагогічних умов сприятиме вихованню безпечної поведінки у дітей старшого дошкільного віку. До таких умов ми відносимо: створення педагогом необхідного розвивального середовища в умовах закладу; реалізація конструктивної взаємодії педагогів і батьків у процесі виховання безпечної поведінки вихованців; урахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку. Безумовно сприятливе розвивальне середовище в закладі дошкільної освіти є важливим чинником, що впливає на формування у дітей навичок безпечної поведінки.

Однією з перших на проблему розвивального середовища звернула увагу відомий італійський педагог М. Монтесорі, яка вважала, що ключовою передумовою розкриття дитиною внутрішнього потенціалу є вільна самостійна діяльність у організованому вихователем просторово-предметного середовища [3]. На думку вченої, головним завдання педагога є надання дитині необхідних засобів саморозвитку й ознайомлення її з правилами користування ними.

Наступна педагогічна умова – здійснення ефективної взаємодії педагогів і батьків під час формування безпечної поведінки у дошкільників вимагає організації партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти та батьків вихованців з метою реалізації спільної виховної мети – виховання безпечної поведінки в дітей старшого дошкільного віку.

Науковці зауважують, що для успішної організації партнерської взаємодії освітнього закладу і сім'ї важливим є визначення чітких виховних завдань, які найбільш повно можуть бути вирішені саме під час спільної діяльності, а не самотужки. Серед них чільне місце посідають такі: забезпечення сприятливих умов для життєздійснення особистості відповідно до її власних інтересів та потреб і суспільних очікувань; сприяння набуттю дітьми позитивного соціального досвіду, виробленню системи смисложиттєвих цінностей; спонукання зростаючої особистості до формування умінь протидії аморальності, правопорушенням, бездуховності [2, с. 68].

Безумовно заклад дошкільної освіти та сім'я – це найближче середовище, у якому дитина одержує початкові знання, уміння, формує навички, які є основою формування у неї умінь орієнтуватися в довкіллі, набувати життєвого досвіду, адекватно реагувати на явища, події, людей. Під впливом найближчого середовища дитина усвідомлює себе як самостійну особистість, рівну з іншими людьми, формується становлення позитивного образу «Я», розкривається почуття гідності серед інших людей. Колективні види діяльності з ровесниками в закладі дошкільної освіти сприяють формуванню у дитини важливих навичок соціальної взаємодії, уміння дотримуватися соціальних норм і разом з тим відстоювати свої права, співвідносити власні інтереси із суспільними.

Особливістю формування безпечної поведінки у дітей є врахування їх вікових (довірливість, наслідуваність, підвищена рухова активність, безпосередність, емоційність, навіюваність) та індивідуальних особливостей розвитку в період дошкільного дитинства психолого-педагогічна умова - врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей в процесі формування безпечної поведінки в дітей.

Отже, аналіз наукових робіт показав, що дошкільний вік – сенситивний період для виховання безпечної поведінки у дітей, оскільки саме у дошкільному віці в дитини формується усвідомлення себе в контексті «Я серед інших», розуміння навколишнього середовища та свого місця в ньому, розвивається емоційно-вольова, мотиваційна сфери, що забезпечують стійкість і незалежність поведінки. Тому дитина, отримавши знання про правила безпечної поведінки ще в період дошкільного віку зв'яже їх у своїй свідомості з цінностями, почуттями, установками й перетворює на внутрішні мотиви поведінки.

Література:

1. Безпека життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник. О. Карпенко, Л. Загоруйко. Київ, 2016. С. 24–43.
2. Карнаух Л.П. Виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в соціальному середовищі. Київ, 2010. 147 с.
3. Монтессори М. Значение среды в воспитании. *Частные школы*, № 4, 1995.

УДК 372.36

Мамай М. С.,
магістрантка
факультету дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Лісневська Н.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач
кафедри теорії і методики
дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ВПЛИВ СПОРТИВНИХ ІГОР З М'ЯЧЕМ НА РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ВИТРИВАЛОСТІ ТА СИЛИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Постановка проблеми. У сучасних умовах навчально-виховний процес у закладах дошкільної освіти (ЗДО) характеризується зростанням обсягу й інтенсивності навчально-пізнавальної діяльності дітей, що призводить до зниження і без того недостатнього, по оцінці фахівців, рівня рухової активності дітей, рівня сформованості фізичних якостей у дошкільників. У зв'язку з цим постає проблема пошуку такої форми організації фізичного виховання, в якій на фоні високого рівня розвитку фізичних якостей, можна розвивати й пізнавальні здібності, і формувати особистість дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку перебуває в центрі уваги багатьох вчених. Численні наукові дослідження Е.

Вільчковського, Л. Глазиріної, Н. Денисенко, Б. Шияна визначають всебічний вплив рухів на фізичний, інтелектуальний, моральний, естетичний розвиток дошкільників. Це відбувається завдяки м'язовим зусиллям, які впливають на фізіологічну основу психіки – вищу нервову діяльність [3].

Засоби розвитку фізичних (рухових) якостей витривалості та сили досліджували Е. Вільчковський [2], М. Годік [3], М. Линець [5] та багато інших. Після численних дослідів вчені зробили висновки про те, що одним із ефективних засобів розвитку фізичних якостей витривалості та сили є спортивні ігри з м'ячем: бадмінтон, настільний теніс, баскетбол, футбол.

Мета статті: теоретично обґрунтувати, експериментально перевірити спортивні ігри з м'ячем як ефективний засіб розвитку фізичних якостей витривалості та сили дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Дослідники М. Годік, С. Янаніс визначили витривалість як здібність дошкільників виконувати роботу певної інтенсивності протягом найбільш можливого часу. Іншими словами, це можливість організму протидіяти втомі [3].

У свою чергу Е. Вільчковський досліджуючи витривалість виокремив декілька її видів. Так, загальну витривалість автор тлумачить як здатність людини тривалий час виконувати м'язову роботу помірної інтенсивності за участю переважної більшості скелетних м'язів. Силу витривалість розглядає як здатність людини якомога продуктивніше тривалий час долати помірний зовнішній опір. Статичну витривалість визначає як здатність людини тривалий час напружувати м'язи або утримувати пози. Динамічну силу витривалість характеризує для циклічних вправ (біг, веслування), спортивних ігор тощо, а координаційну – здатність людини тривалий час виконувати складні за координацією вправи без порушення ритму їх виконання, рівноваги та взаємоузгодженості. Вона проявляється у спортивних видах гімнастики, фігурному катанні тощо [2].

Отже, витривалість характеризується здатністю людини до тривалого виконання динамічної роботи з необхідним рівнем інтенсивності. Для забезпечення витривалості необхідні підвищені можливості функціональних систем організму.

Разом с тим Е. Вільчковський наголошує, що сила – це наслідок прояв функціональних властивостей нервово-м'язового апарату на дію зовнішнього середовища. Сила характеризується здатністю людини долати зовнішній опір або протидіяти йому за

рахунок зусиль м'язів. У процесі розвитку сили дошкільників необхідно зміцнювати усі м'язові групи опорно-рухового апарату та формувати у них вміння раціонально використовувати свою силу при виконанні рухів [2].

Учені Е. Вільчковський, М. Годік, Н. Денисенко, О. Курок, Т. Ленська, М. Линець та ін. довели, що спортивні ігри з м'ячем (футбол, баскетбол, настільний теніс, бадмінтон) відносяться до складних рухливих ігор і слугують ефективним засобом розвитку фізичних якостей витривалості та сили дошкільників.

Спортивні ігри з м'ячем сприяють удосконаленню функцій серцево-судинної та дихальної систем, підвищують фізичну працездатність та забезпечують розвиток фізичних якостей витривалості та сили дітей старшого дошкільного віку. Фізичне навантаження в процесі гри у футбол, бадмінтон, настільний теніс, баскетбол дозується кількістю повторень гри, часом безперервної ігрової діяльності дітей та тривалістю пауз для відпочинку між її повтореннями. В спортивних іграх з м'ячем у дошкільників формуються вміння раціонально використовувати свої силові можливості, регулювати м'язові напруження відповідно до ігрової ситуації [2].

Для проведення спортивних ігор дошкільників необхідно ознайомити з технікою і тактикою гри. Г. Ербах довів, що методика навчання дітей техніки й тактики спортивних ігор з м'ячем включає шість ступенів. На першому ступені виконуються вправи на точність і тактичність виконання при полегшених умовах (вправи виконуються стоячи, потім у бігу). На другому ступені виконуються вправи, в яких точність пов'язується зі швидкістю виконання. На третьому ступені виконуються вправи лише з партнером, на четвертому – вправи виконуються з активним партнером; на п'ятому ступені, проводиться гра з активним партнером, яка повністю відповідає ігровій ситуації, на останньому, шостому ступені, проводяться пробні ігри, в яких перевіряють як діти засвоїли техніку і тактику спортивної гри [4].

Отже, для ефективного використання спортивних ігор з м'ячем у процесі розвитку фізичних якостей витривалості та сили дітей старшого дошкільного віку необхідно вивчити з вихованцями тактику і техніку проведення певної спортивної гри з м'ячем.

Для виявлення впливу спортивних ігор з м'ячем на розвиток фізичних якостей витривалості та сили дітей старшого дошкільного віку був проведений педагогічний експеримент, у якому взяли участь

діти старших груп ЗДО «Фіалка» і «Чебурашка» (по 25 осіб у кожній групі).

Експеримент ми проводимо у три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний. Метою констатувального етапу дослідження було виявлення рівнів розвитку фізичних якостей сили та витривалості в дітей експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп.

Силу рук визначали методом динамометріїю. Вона замірювалася за допомогою дитячого кистьового динамометра, зручно розташованого в руці дитини стрілкою до долоні. Дитина три рази максимально стискувала його почергово витягнутою в сторону рукою. В протоколі фіксували кращий результат правої та лівої рук. Під час проведення тесту динамометр і кисть не торкались тіла або яких-небудь предметів щоб не підвищити результат.

Для визначення динамічної витривалості ми використали ходьбу і біг на дистанції 300 м. На прямій доріжці за вдовжки 50 м, позначили лінію старту (фінішу), лінію повороту. Дитина проходила відрізки 50м, чергуючи ходьбу і біг – від старту до лінії повороту йшла, потім бігла назад і так повторювала ще 2 рази протягом 10-12 сек.

Якісні показники ходьби: пряме не напружене положення тулуба і голови; вільні рухи руками; узгоджені рухи рук і ніг; приблизне дотримання напрямку руху під час бігу.

Для оцінювання рівня розвитку витривалості використовували середні показники динамічної витривалості дітей старшого дошкільного віку (табл. 1).

Таблиця 1

Середні показники бігу дошкільників із середньою швидкістю,

м

Стать	Середні показники бігу		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
	Бали: 5	3	2
Хлоп.	665	664-620	619
Дівч.	535	534-490	489

Для визначення статистичної витривалості дитина виконувала вис на перекладці, висота якої була відрегульована згідно росту дитини. Перед початком тесту вона ставала на підставку висотою 15-20 см, хватом зверху тримаючись за перекладку, пускалася з підставки й приймала положення вису. Після виконання тесту дитина стрибала на гімнастичну мату. Час утримання вису фіксується секундоміром з

точністю до 1 с. Дитина виконувала дві спроби з інтервалом 1-2 хв, фіксували кращий результат. Результат оцінювали згідно табл. 2.

Таблиця 2

Середні показники статичної витривалості у дошкільників, с

Стать	Середні показники статичної витривалості		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
	Бали: 5	3	2
Хлоп.	40	39-24	23
Дівч.	34	33-22	21

На констатувальному етапі отримані такі значення сили і витривалості:

Таблиця 3

Рівні розвитку сили рук у дітей КГ і ЕГ
(констатувальний етап дослідження)

Рівні розвитку сили	Контрольна група				Експериментальна група			
	Права рука		Ліва рука		Права рука		Ліва рука	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	4	16	3	12	3	12	2	8
Середній	16	64	15	60	15	60	15	60
Низький	5	24	7	28	7	28	8	32

Дані таблиці свідчать про те, що сила кистей рук у дітей розвинута на середньому рівні, причому ліва рука слабше правої як у дітей контрольної, так і у дітей експериментальної груп.

Таблиця 4

Рівні розвитку динамічної витривалості у дітей КГ і ЕГ
(констатувальний етап дослідження)

Рівні розвитку витривалості	контрольна група		експериментальна група	
	к-ть дітей	%	к-ть дітей	%
Високий	6	24	5	20
Середній	14	56	13	52
Низький	5	20	7	28

Результати дослідження виявили, що рівень розвитку динамічної витривалості у дітей знаходиться на середньому рівні: 56% у дітей КГ та 52% дітей ЕГ. Низький рівень розвитку динамічної витривалості показало 5 дітей КГ (20%) та 7 дітей ЕГ (28%). Високий рівень розвитку динамічної витривалості показало 6 дітей КГ (24%) та 5 дітей ЕГ (20%).

Рівні розвитку статичної витривалості у дітей КГ і ЕГ (констатувальний етап дослідження).

Таблиця 5

Рівні розвитку статичної витривалості у дітей КГ і ЕГ (констатувальний етап дослідження)

Рівні розвитку стат.витривалості	Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть дітей	%	к-ть дітей	%
Високий	4	16	3	12
Середній	15	60	14	56
Низький	6	24	8	32

Результати дослідження виявили середній рівень розвитку статичної витривалості у дітей КГ та ЕГ – 60% та 56%.

Високий рівень розвитку статичної витривалості показало лише 16% дітей КГ та 12% – дітей ЕГ. На низькому рівні перебуває 24% дітей КГ та 32% – ЕГ.

На формуальному етапі ми розробили методику проведення гри у футбол, бадмінтон, теніс, навчили дітей техніці подачі м'яча, підбрали комплекси вправ з м'ячем. Для проведення спортивних ігор з м'ячем підготували майданчик, у спортивній залі зробили розмітки для проведення спортивних ігор з м'ячем, подбали про спортивний інвентар. Спортивні ігри з м'ячем ми включали в заняття з фізичної культури, у змагання, розваги, прогулянки, туристичні походи тощо. Робота з розвитку сили та витривалості дітей старшого дошкільного віку проводилась систематично, згідно складеного плану.

Ефективність проведеної роботи була перевірена на контрольному етапі дослідження, який був проведений за методиками констатувального етапу. Результати контрольного етапу дослідження подані у таблиці 6.

Таблиця 6

Рівні розвитку динамічної витривалості у дітей КГ і ЕГ (контрольний етап дослідження)

Рівні розвитку витривалості	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Високий	6	24%	10	40%
Середній	15	60%	13	52%
Низький	4	16%	2	8%

Дані таблиці свідчать про те, що рівень розвитку динамічної витривалості у дітей КГ покращився не суттєво в порівнянні з дітьми ЕГ, хоча і залишився на середньому рівні (60% у дітей ЕГ та 52% – у дітей КГ). На низькому рівні розвитку динамічної витривалості залишилося 4 дитини КГ (16%) та 2 дитини ЕГ (8%). Високий рівень розвитку динамічної витривалості виявлений у 6 дітей КГ (24%) та 10 дітей ЕГ (40%).

У ЕГ дітей, які зійшли з дистанції не було, що свідчить про покращення у них даної фізичної якості, із КГ не витримали тестування і зійшли з дистанції було 2 дитини. Більшість дітей КГ не вклалася у відведений час. У ЕГ таких дітей було двоє.

Результати виконання тесту на виявлення рівня розвитку статичної витривалості подані у таблиці 7.

Таблиця 7

Рівні розвитку статичної витривалості у дітей КГ і ЕГ
(контрольний етап дослідження)

Рівні розвитку стат. витривалості	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Високий	5	20%	7	28%
Середній	16	64%	15	60%
Низький	4	16%	3	12%

Дані таблиці 7 свідчать про середній рівень розвитку статичної витривалості у дітей КГ та ЕГ – 64% та 60%.

Високий рівень розвитку статичної витривалості показало 20% дітей КГ та 28% – дітей ЕГ. На низькому рівні перебуває 16% респондентів КГ та 12% – ЕГ. У дітей ЕГ статична витривалість розвинута краще.

Силу лівої і правої рук визначали дитячим кистьовим динамометром. Результати рівнів розвитку сили занесені у таблиці 8.

Таблиця 8

Рівні розвитку сили рук у дітей КГ і ЕГ
(констатувальний етап дослідження)

Рівні розвитку сили	Контрольна група				Експериментальна група			
	Права рука		Ліва рука		Права рука		Ліва рука	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	5	20%	5	20%	8	32%	6	24%
Середній	17	68%	15	60%	14	56%	15	60%

Низький	3	12%	5	20%	3	12%	4	16%
---------	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----

Дані таблиці свідчать про те, що сила кистей рук у дітей ЕГ розвинута краще ніж у дітей КГ.

Отже, контрольний експеримент підтвердив вплив спортивних ігор з м'ячем на розвиток сили і витривалості в дітей старшого дошкільного віку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що найбільш ефективним засобом розвитку фізичних якостей витривалості та сили є спортивні ігри з м'ячем. Ефективність їх впливу підтверджена експериментально.

До перспектив дослідження проблеми відносимо дослідження впливу українських рухливих ігор на розвиток фізичних якостей витривалості та сили дітей старшого дошкільного віку.

Література:

1. Бурова А. Фізичне виховання дітей улітку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. № 5. С. 11.
2. Вільчковський Е. С., О. І. Курок. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Суми : «Університетська книга». 2008. 428 с.
3. Годік М. А. Рухові якості та методика їх виховання. Київ : Академвидав. 2008. 472 с.
4. Ленська Т. Рухова активність на свіжому повітрі. *Дошкільне виховання*. 2009. № 11. С. 12.
5. Линець М. М. Основи методики розвитку рухових якостей. Львів : Штабар, 2012. 207 с.

Сумського державного
педагогічного університету ім. А.С. Макаренка

Науковий керівник:

Гаврило О.І.,

канд. біол. наук, доцент

Сумського державного
педагогічного університету ім. А.С. Макаренка

ПОШУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Питання ознайомлення дітей дошкільного віку з природою є актуальною проблемою, адже саме у цьому віці закладається підґрунтя уявлень про навколишній світ, об'єкти, явища дійсності, взаємозв'язки в довкіллі. Пізнавальні можливості дітей у цей період досягають високих результатів. На сучасному етапі одним із найефективніших чинників якісного підвищення стану дошкільної освіти й результатів роботи за змістом кожного конкретного розділу програми є пошук активних методів навчання, виховання дітей і форми організації творчих видів їхньої діяльності. Ознайомлення з природою посідає одне з найважливіших місць у системі загальної освіти дитини, оскільки природа є джерелом всебічного розвитку. Тому дошкільна освіта сьогодні має на меті максимально оптимізувати діяльність педагогів, і стимулювати їх до використання найефективнішої діяльності вихованців – пошуково-дослідної.

Проблема пошуково-дослідницької діяльності дошкільників розглядалася та вивчалася значною кількістю педагогів і психологів. В історико-педагогічній спадщині таких класиків педагогіки як Я. Коменського, М. Монтесорі, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, К. Ушинського, Ф. Фребеля; та сучасних дослідженнях Г. Беленької, Н. Горопахи, О. Іванової, Н. Лисенко, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Н. Рижової, Н. Яришевої можна прослідкувати розроблення даного питання.

Н. Лисенко трактує пошуково-дослідну діяльність як організовану педагогом діяльність дітей, в якій шляхом активного відкриття природи, розв'язання проблемних завдань, практично перетворюваних дій діти одночасно оволодівають новими знаннями, уміннями та навичками їх подальшого самостійного набуття [2].

Аспекти використання пошуково-дослідної діяльності у процесі ознайомлення дошкільників з природою досліджувалися в роботах Н. Горопахи, Л. Зайцевої, О. Іванової, Н. Кот, Н. Лисенко, Н.

Рижової, Л. Прохорової. Роботи науковців показують, що досліди допомагають ознайомити дітей з рухом тіл і його основними компонентами, з кулястістю Землі, добовими сезонними змінами, з порівнянням маси тіла за допомогою вагів, із властивостями температури, агрегатними змінами речовини тощо.

Досвід роботи багатьох фахівців дошкільної освіти, зокрема, А. Богуш, Н. Лисенко, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Т. Поніманської, Н. Яришевої та інших засвідчують, що ефективними формами та методами ознайомлення з природою є такі, що забезпечують чуттєве сприймання, наочно знайомлять дітей з живою природою, дають чіткі уявлення про навколишній світ.

Пошуково-дослідна діяльність – це не ізольований вид діяльності, він проходить у тісному зв'язку з іншими видами. У першу чергу пошуково-дослідна діяльність взаємодіє із спостереженням. Спостереження є основою будь-якого досліду, адже за допомогою нього відбувається сприймання перебігу явища та визначення результатів. Але спостереження можливе без експерименту. Наприклад, спостереження за пробудженням природи навесні зовсім не пов'язане з експериментом, оскільки процес проходить без втручання людини. Зв'язок простежується з трудовою діяльністю, адже досліди не можливі без виконання трудових дій. З одного боку, наявність у дітей трудових навичок та спостережливості дають умови для здійснення досліду, а з іншого боку, саме досліди викликають у дітей значний інтерес, який у свою чергу стимулює розвитку спостережливості та формуванню трудових дій [4].

Дана діяльність взаємопов'язана з розвитком мовлення. Це добре простежується на всіх етапах проведення досліду – під час формулювання мети, обговорення ходу, підведення підсумків, а також під час словесного звіту про дослід. Але необхідно відзначити двосторонній характер цих зв'язків. Уміння чітко висловити свою думку полегшує проведення досліду, у той час як поповнення знань дитини сприяє розвитку мовлення. Дослідники доводять, що розвиток словникового запасу дитини дошкільного віку спирається на розвиток пізнавальної діяльності, формування елементів понятійного мислення. Отже, без розширення знань розвиток мовлення спрямовувався лише до простого маніпулювання словами. Досліди мають також зв'язки з образотворчою діяльністю. Чим більше розвинуті образотворчі здібності, тим точніше буде визначений результат досліду, чим краще дитина ознайомена з об'єктом природи, тим точніше вона зможе його передати під час образотворчої діяльності. Також для цих видів

діяльності однаково важливими є розвиток спостережливості та здатності реєструвати побачене [3].

Література:

1. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник для ВНЗ. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 408 с.
2. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог : навчально-методичний посібник для ВНЗ. К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. 400 с.
3. Михайліченко Т., Кладієва Е., Аріна О. Інтеграція пошуково-дослідницької діяльності з різними видами діяльності дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 7. С. 42-50.
4. Плохій З. П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника : навч.-метод. посіб. до Базової прог. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». К. : Світич, 2010. 144 с.

УДК 373.2

Нікітіна Я.А.,

магістрантка

факультету дошкільної освіти

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Тігаренко С.А.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри

дошкільної педагогіки

і психології Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ ЕВРИСТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ТРВЗ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вступ. Нині демократичні процеси в нашій країні активізують необхідність гуманізації цілей, принципів та технологій розвитку особистості, зокрема в період дошкільного дитинства. Дошкільний вік – час, коли дитина починає активно пізнавати навколишню дійсність, розвиває пізнавальну сферу, формуючи фундамент для навчання у школі. Саме в цей період є важливим звернути увагу на розвиток

мислення особистості. Адже, сучасність потребує нового покоління, яке буде спроможним до продуктивного мислення, тобто продукувати якісно нові ідеї, бути активним та обирати найефективніші способи розв'язання поставлених задач тощо.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати важливість розвитку евристичного мислення у дітей старшого дошкільного віку засобами ТРВЗ-технологій.

Виклад основного матеріалу. Евристичне мислення спрямоване на створення якісно нового продукту на основі виявлення нетрадиційних закономірностей, спираючись на вибірковість пошуку у процесі розв'язання складних, невизначених завдань, відмову від стереотипів, наявність варіативності ідей і може приводити до неочікуваних результатів та створення нового продукту.

Сензитивним періодом для розвитку евристичного мислення вважається молодший шкільний вік, але елементи евристичних якостей наявні у дитини дошкільного віку і проявляються у вигляді допитливості, активності та великому бажанні творити. Діти, на відміну від дорослих не бояться фантазувати та часто продукують цікаві ідеї, бо ще не прив'язані до шаблонів і стандартів. Тому немає потреби штучно стримувати або ігнорувати їх розвиток, чекаючи 8-10 років, а необхідно спрямовувати дітей до евристичної діяльності. Таким чином, вивчення особливостей евристичного мислення у дошкільному віці є актуальним питанням сьогодення.

Вагомий внесок щодо впровадження евристики в освітній процес зробили, Ф. Каптерев, В. Соколов, В. Введенський, В. Казанцева та ін. Вчені розглядають евристику як науку, що вивчає методи розв'язання нових, раніше ніким не досліджених проблем – «наука, що вивчає методи відкриттів», ними розроблено концепцію навчання «через вчинення відкриттів», де пізнання світу і придбання знань вимагає напруження всіх пізнавальних сил, що плідно впливає на розвиток продуктивного мислення.

А.Сімановський визначає «евристичне мислення» як таке, що спирається на критерії вибіркового пошуку й дозволяє розв'язувати складні, невизначені, проблемні ситуації.

Отже, евристичне мислення – це мислення, яке спрямоване на вибір певних продуктивних засобів і прийомів за допомогою яких вирішується раніше невідома суб'єкту проблема.

Евристичні якості мислення та уміння, як зазначає В. Соколов, є складовими творчого потенціалу особистості і проявляються в евристичній діяльності. Обґрунтовуючи вивчення та застосування у навчанні основ евристики, він вказує на неможливість розвитку

евристичних якостей мислення природним шляхом і на необхідність їх розвитку в процесі освітньої діяльності.

Для розвитку евристичного мислення у дітей дошкільного віку необхідна така технологія, яка була б зручною у використанні в межах занять закладу дошкільної освіти. Однією із можливих технологій поліпшення показників евристичного мислення у дітей старшого дошкільного віку є інноваційна технологія теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ).

Послідовником і продовжувачем справи Г. Альтшуллера став М. Шустерман, який впровадив ТРВЗ спочатку в роботу школи, а потім і в заклади дошкільної освіти.

Основним інструментом технології Г. Альтшуллера став алгоритм розв'язання винахідницьких завдань (АРВЗ). Головна ідея полягає в тому, що оволодіння навичками виконання розумових операцій відбувається через систему вправ, певну послідовність виконання розумових операцій, слідування правилам творчої діяльності, що дозволяє успішно аналізувати та вирішувати будь-яку проблему, творчу задачу.

Ю. Гіппенрейтет зазначала, що на відміну від методик, що становлять сукупність окремих прийомів, ТРВЗ є цілісною, самодостатньою технологією, суть якої полягає у формуванні системного, діалектичного мислення, розвитку творчої уяви, винахідницької кмітливості.

Метою використання ТРВЗ-технології у закладі дошкільної освіти є розвиток таких якостей мислення, як гнучкість, оригінальність, продуктивність, швидкість, самостійність, відмова від стереотипів, наявність варіативності ідей, продукування неочікуваних результатів та створення нового продукту, що свідчить про придатність даної технології для розвитку евристичного мислення дітей дошкільного віку.

Висновок. Систематичне застосування методів ТРВЗ у освітньому процесі дошкільників сприяє розвитку евристичного мислення, їх здатності міркувати нестандартно та ефективно, формуванню та розвитку якостей евристичного мислення: гнучкість, оригінальність, продуктивність, швидкість, самостійність, відмова від стереотипів, наявність варіативності ідей, продукування неочікуваних результатів та створення нового продукту.

Література:

1. Котлобай О. И. Эвристический метапрактикум. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 87 с.
2. Осипенко С.А. Эвристическое мышление и его значение для специалистов в области математики. *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конференции*. Уфа: Лето, 2012. С. 142-144

3. Сірик Л. М. Основні концепції евристичного навчання у сучасній американській педагогіці Педагогіка та психологія. 2012. Вип. 41. С. 192–200.

4. Юхимець Т. О. Метод ТРВЗ в системі формування життєвої компетентності дошкільника. Постметодика, 2009. № 1. С. 27-34.

УДК 373.2

Овсієнко А. В.,

магістрантка факультету
дошкільної освіти Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Тітаренко С. А.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри
дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ВИВЧЕННЯ САМООЦІНКИ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

На сучасному етапі все більше увага дослідників звернена до однієї з першорядних проблем психології розвитку особистості - до проблеми пошуку механізмів та закономірностей становлення самосвідомості та самооцінки особистості.

Дошкільне дитинство – період початкового становлення особистості, формування основ самосвідомості й індивідуальності дитини. Вже до 6-7 років у дитини проходить важлива трансформація в плані самооцінки. Вона з загальної стає диференційованою. Дитина вже спроможна робити висновки про власні досягнення в різних видах діяльності. Вона відзначає, що щось виконує добре, а щось погано. Дитина розрізняє самосвідомість у двох аспектів - пізнання себе і ставлення до себе.

Окрім усвідомлення власних якостей, старші дошкільники прагнуть усвідомити як свої мотиви вчинків так і чужих. Діти починають обґрунтовувати свою поведінку, опираючись на знання і уявлення, отримані від дорослих, і особистий досвід. Пояснюючи вчинки оточуючих людей дошкільник насамперед спирається на власні інтереси і цінності. З часом дитина усвідомлює не тільки власні

моральні якості, але і емоційний стан та переживання. Дитину старшого дошкільного віку приваблюють і деякі психічні процеси, що відбуваються в ній самій [4].

Проблема самосвідомості особистості посіла значне місце в теорії психології завдяки працям Р. Бернса, І. Кона, К. Роджерса, З. Фрейда, К. Юнга, та інших.

На переконання Н. Брандена важливими у формуванні самооцінки є когнітивні процеси, що підкріплені належною мотивацією і спрямовані на пізнання як дійсності, так і своїх здібностей до взаємодії з навколишньою дійсністю. Дослідник зауважує, що самооцінка, яка спроможна задовольнити людину обумовлюється наявністю когнітивного самоствердження у процесі взаємодії індивіда з дійсністю [1, с. 5].

Низка дослідників акцентує свою увагу на тому чи іншому аспекті самооцінки як соціальної установи. Залежно від цього ними аналізуються – різні процеси, пов'язані з самооцінкою, або вплив самооцінки на різні сторони діяльності індивіда. Тому більшість досліджень самооцінки присвячена передусім емоціям, що виникають на її основі [2].

Значний інтерес викликають розвідки науковців, які вивчають залежність самооцінки від особливостей діяльності та поведінки дитини. До них входять праці, що встановлюють зв'язок самооцінки, її адекватності або інші особливості як із результативністю діяльності дошкільників у вигляді успішності, так і з окремими сторонами поведінки [3].

Отже, існує низка досліджень зарубіжних вчених яка присвячена дослідженню проблеми самооцінки у дітей дошкільного віку. Адекватна самооцінка впливає на формування моральної поведінки та ставлення особистості до навколишнього.

Література:

1. Бранден Н. Мощь самооценки. Киев, 2005. 396 с.
2. Нуманов У. Становление устойчивых характеристик самооценки в младшем школьном возрасте: автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва, 1986. 27 с
3. Кон И.С. Психология детского возраста. Проблемы формирования личности: учеб. пособие для студентов пед. ин.-тов. Москва: Просвещение, 1979. 175 с.
4. Рувинский Л. Самовоспитание дошкольника. Москва: Просвещение, 1982. 141с.

Отрашок В. М.,
вихователь – спеціаліст
Глухівського дошкільного
навчального закладу (ясла – садок) «Журавка»
Глухівської міської ради Сумської області

ТЕХНОЛОГІЯ РАНЬОГО НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ М. ЗАЙЦЕВА

Освітні технології раннього навчання створені сучасним російським педагогом-філологом Миколою Зайцевим. Вони засновані на принципово нових підходах до навчання грамоти й математики і забезпечують високу його результативність. Особливостями, які зумовили популярність і широке застосування цих технологій, є доступність у використанні і максимальна наочність матеріалів.

Комплекс оригінальних методичних прийомів технологій М. Зайцева базується на відкриттях і теоретичних узагальненнях про психічні особливості розвитку людини російських учених-фізіологів І. Сеченова, І. Павлова, психолога О. Леонтьєва.

У педагогічних технологіях М. Зайцева сенсорний потік подрібнений на своєрідні «кванти інформації», операції з якими супроводжують ритмічні рухи з періодичними моторно-емоційними акцентами. З орієнтацією на цей принцип М. Зайцев створив навчальні посібники, під час роботи з якими діти цілком звільнені від регламентованої поведінки. Навпаки, їхня навчальна діяльність насичена цікавими ігровими ситуаціями з елементами змагання. У процесі таких занять вони відчують неабияку радість від досягнутих результатів навчання. Стійкі позитивні емоції сприяють нормалізації та активації всіх функціональних систем організму дитини, а отже її здоров'ю [1].

Принциповим положенням технології є одночасний розвиток мовлення дітей з навчанням їх читання. За такого підходу читання розглядається не як передумова «прискореного розвитку», а як процес оволодіння новою мовною реальністю — письмовим мовленням. Опоненти М. Зайцева критикують його за намагання навчити читати дітей у надто ранньому віці, не аргументуючи своїх міркувань. Певною мірою можна було б з ними погодитися, якби ця технологія передбачала обов'язкове сидіння за столами, регламентувала поведінку дітей, потребувала складних дидактичних посібників. Навпаки, реалізація цієї технології не вириває дитину з контексту її

природного буття, не створює для неї нездоланих бар'єрів. Навчання читання поєднується із грою, співом. Наприклад, запам'ятовування складів відбувається у формі коротких складових пісенок (використовуються як фонетична розминка і супроводжуються рухами).

Психологічні особливості віку враховуються у використанні всіх видів пам'яті: звукової, моторної, зорової, кінестетичної (просторово-рухової), що робить процес навчання нескладним, захопливим. За твердженням дефектологів, які працюють з малюками, що мають вади психічного розвитку, заняття за системою М. Зайцева забезпечують неабиякі результати в опануванні читання, письма, мови. Тому окремі з цих дітей випереджають своїх здорових однолітків.

Технологія навчання грамоти пропонує оригінальний шлях до читання через письмо (від письма кубиками — до читання). Свого часу цей метод запропонувала і розробила М. Монтессорі [2]. Ріднить педагогічну технологію М. Зайцева з цим методом відмова від фонемного принципу навчання читання, замість якого пропонується складовий.

Технології М. Зайцева кардинально відрізняються від традиційних методик розвитку мовлення дітей. Однак вони засвідчили свою високу результативність, а також можливість застосування не лише в освітніх закладах, а й у домашніх умовах [3].

Гра-посібник «Кубики Зайцева» містить 52 картонки, які можна легко скласти в кубики, три таблиці та методичні коментарі.

Кубики поділяють за різними критеріями:

- за кольоровими ознаками (колір, поєднання кольорів, одно-, двобуквені склади з буквами трьох кольорів). За кольором кубики розпізнають, послуговуючись такою схемою: «золотий» — жовтий, «залізний» — сірий, «дерев'яний» — світло-коричневий, білий. За поєднанням кольорів: «залізно-золотий», «дерев'яно-золотий», «залізно-дерев'яний»;

- за об'ємом кубики поділяють на великі й маленькі, великі подвійні (склеєні один з одним), маленькі подвійні;

- за звучанням наповнювача (кубики Зайцева, що звучать): «золоті», «залізні», «дерев'яні», «залізно-дерев'яні», відсутність звуку;

- за вібрацією наповнювача, яка сприймається пальцями руки, що тримає кубик;

- за вагою;

- за поєднаннями ознак.

М. Зайцев розглядав склад як «мускульне зусилля мовного апарату, що усвідомлюється», кожну букву саму по собі, кожну букву на позначення приголосного звука з наступною, яка позначає голосний, або кожну, що передає приголосний з м'яким знаком. Склади розташовують у таблиці, зіставляючи і співвідносячи їх за дзвінкістю, глухістю, твердістю, м'якістю.

Література:

1. Методика М.Зайцева. Москва, 2000.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ, 2004. С.191-209.
3. Раннее обучение за М.Зайцевим. Москва, 2001.

УДК 373.2 : 796.011.2

Павлик К. О.,
магістрантка II курсу 62-1МДО групи
факультету дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Хлус Н. О.,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
старший викладач кафедри
теорії і методики дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В РУХЛИВИХ ІГРАХ

Актуальність дослідження. Дошкільний вік вважається важливим періодом в процесі формування особистості людини. У цей час інтенсивно розвиваються здібності дитини, формуються ієрархія мотивів та потреб, засвоюються моральні норми, формуються соціальні компетенції. Вітчизняні дослідники визначають їх як знання, навички та уміння, які необхідні дитині для вирішення соціальних та поведінкових ситуацій, що виникають у цьому віці (А. Богущ, Н. Гавриш, С. Козлова, О. Кононко, С. Ладивір, Т. Піроженко, І. Рогальська-Яблонська та ін.) і “розводять” поняття “компетентність” та «компетенція». Якщо компетентність відображає

прикінцевий результат, який свідчить про ефективність діяльності дитини, її здатність досягати мети, то компетенції – моделі поведінки, що дають їй змогу бути компетентними.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати формування комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку засобами рухливих ігор.

Результати дослідження: Комунікативна компетенція є однією з провідних у структурі соціальних компетенцій. Уміння спілкуватися є одними з чинників успіху у будь-якій сфері людської діяльності. Для його розвитку необхідне активне спілкування з дорослими та однолітками в різних видах діяльності, в тому числі в різних формах рухової діяльності (Д. Решетов, М. Рунова, Е. Степаненкова, Н. Фіногенова, С. Хусанходжаєва та ін.).

Відсутність елементарних навичок спілкування призводить до безліч конфліктів у спільній діяльності (А. Бурлак, М. Вайнер, О. Дегтярева, О. Коган, О. Смирнова, Т. Рєпіна та ін.).

Особливе значення в становленні системи комунікативної взаємодії в старшому дошкільному віці займає гра як провідна діяльність цього періоду дитинства [1, с. 68]. Граючи і виконуючи різні ігрові ролі, діти вчаться бачити події з різних позицій, враховувати дії і інтереси інших, дотримуватися норм і правил. Ігровий колектив багатьма дослідниками розглядається як соціальний організм, де формуються навички співпраці та спілкування (Л. Божович, Я. Коломінський, А. Люблінська, О. Смирнова та ін.).

Рухливі ігри, які є ефективним засобом фізичного виховання, мають в розпорядженні великі можливості для впливу на формування соціальних компетенцій дитини. Під час ігор діти об'єднуються в ігровий колектив, дотримуються певних правил, шукають вихід з різноманітних за складністю рухових завдань [2, с. 77]. У практиці роботи закладів дошкільної освіти рухливі ігри використовуються на заняттях з фізичного виховання, під час прогулянок, спортивно-розважальних заходів. Основна їх спрямованість – задоволення потреб дошкільників в руховій активності і закріплення техніки рухових навичок.

Проте при такому підході не завжди можливо враховувати розвиваючий потенціал рухливих ігор (Л. Волошина, Н. Дворкіна, Н. Клюєва, І. Коротков, Н. Михайленко, Л. Пензулаєва та ін.), який полягає в необхідності домовлятися один з одним, поступатися, чути товариша, продовжувати його дії або виручати, підпорядковувати свої бажання існуючим правилам [2, с. 115]. Саме у процесі таких ситуацій

дитина вчиться розуміти і поважати інших, справлятися із заборонами.

Аналіз сучасного стану дошкільного фізичного виховання дозволив виявити певні суперечності в аспекті проблеми, що вивчається, зокрема між:

– віковими закономірностями формування соціальних компетенцій дітей і недостатньою розробленістю механізмів педагогічної дії рухливих ігор на міру їх прояву в старшому дошкільному віці;

– значним розвиваючим потенціалом рухливих ігор і обмеженим їх використанням у процесі формування соціальних компетенцій, зокрема комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку.

Набуття компетенцій дитиною дошкільного віку відбувається в різних видах діяльності (ігровій – провідній для дітей дошкільного віку; руховій; природничій; предметній; образотворчій, музичній, театральній, літературній; сенсорно-пізнавальній і математичній; мовленнєвій; соціокультурній та інших) і вимагає практичного засвоєння дитиною системи елементарних (доступних) знань про себе та довкілля, моральних цінностей, уміння доречно застосовувати набуту інформацію. Життєво компетентний дошкільник поводить себе самостійно і конструктивно в різних соціальних і життєвих ситуаціях.

Висновки. Формування соціально-комунікативної компетенції – важлива соціальна і психолого-педагогічна проблема, запорука нормального психологічного розвитку особистості, а також неодмінна умова їй майбутнього успішного навчання і самореалізації у житті.

Література:

1. Айзенбард М. Ігрова діяльність у контексті соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку. // М. Айзенбард / Актуальні питання гуманітарних наук. Випуск 9. 2014. С. 68–72.
2. Богінич О. Фізичне виховання дошкільників засобами гри: [навч.-метод. посіб]. // О. Богінич. К.: Шк. світ, 2007. 120 с.
3. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника. // О. Л. Кононко. К.: Світич, 2009. 201 с.

УДК 373.2

Панібратенко Т.Ю.,

студентка

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Тігаренко С.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної педагогіки і психології

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ ДОБРОЗИЧЛИВИХ ВЗАЄМИН СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБОМ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

Душевні взаємостосунки є джерелом моральних уявлень, знань, які переходять у мотиви, почуття та відповідні дії. І як результат – вироблення доброзичливих взаємин між однолітками та втілення їх у повсякденне життя.

Проблему формування доброзичливих взаємин дітей дошкільного віку досліджували І. Бех, О. Галян, О. Дяченко, О. Кононко, О. Кульчицька, Л. Проколієнко та ін. Важливе місце у формуванні доброзичливих взаємин дошкільника має емоційна вразливість дитини. Дослідниця В. Плахтій зауважувала, що є двосторонній зв'язок, коли поведінка залежить від рівня моральних знань, а дієвість моральних знань перевіряється діяльністю дитини. Тому дія у вигляді вчинку чи поведінки може свідчити про моральну свідомість дитини.

У психолого-педагогічній літературі зазначається, що гра – спільна діяльність дошкільників. Варто зауважити, що саме ігрова діяльність допомагає формувати дитячий колектив, розвивати позитивних взаємин у ньому [1].

Відомий психолог Д. Ельконін зауважував, що гра є арифметикою основою соціальних взаємин [3]. Гра – найважливіше джерело формування соціальної свідомості дитини дошкільного віку. Саме в цьому її основна функція і призначення для розвитку особистості дитини. Максимальні можливості формування дитячого колективу реалізуються ігровою діяльністю дітей. В ігровій діяльності активізується їхнє суспільне життя.

Важливо пам'ятати, що гра є, насамперед, діяльністю в якій діти, беручи на себе ролі, моделюють саме ті взаємини, в які вступають дорослі у реальному житті і, насамперед, у процесі виконання трудових і громадських обов'язків. Відтворюючи

діяльність дорослих, їх колективні взаємини і вияви взаємодопомоги, дитина активно оволодіває моральними нормами суспільства.

Основним змістом рольової гри дітей стають взаємовідносини між людьми та виконання правил, які впливають з тієї чи іншої ролі. Саме правила гри є важливим засобом регулювання стосунків [2].

В ході гри дошкільник засвоює моральні норми та правила співіснування у товаристві однолітків. Діючи як добрий і справедливий вихователь, як ввічливий і тактовний покупець та продавець, лагідний та чуйний лікар, дитина вправляється у вмінні виявляти доброту до інших, глибше усвідомлює та засвоює правила взаємовідносин [4].

Спираючись на позитивний образ героя, якого дитина зображує у грі, вихователь може формувати її реальну поведінку і взаємини з однолітками. Характерно: чим складніший і змістовніший сюжет гри, тим міцніше діти засвоюють правила взаємин, частіше переносять їх на реальні повсякденні стосунки зі своїми товаришами. Особливо значний вплив у цьому плані спрямовують ігри з чітко вираженим моральним підтекстом.

Безумовно формування дружніх взаємин дітей старшого дошкільного віку значною мірою обумовлюється рівнем розвитку їхньої ігрової діяльності. На основі сюжетно-рольової гри, як основної спільної діяльності дітей, формуються їхні перші моральні уявлення про норми та правила спілкування і взаємовідносин з дітьми і дорослими, які їх оточують, з'являються перші симпатії. Безумовно в грі з виховуються та розкриваються соціально ціннісні якості підростаючої особистості, формується дитячий колектив, свідомість у вчинках та поведінці.

Отже, важливим засобом формування доброзичливих взаємин дітей старшого дошкільного віку є сюжетно-рольова гра.

Література:

1. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2008. 432 с.
2. Пантюк Т. І. Організація ігрової діяльності в дошкільному віці: навчальний посібник / Рек. Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (лист № 1 / 11 – 11280 від 01. 12. 2011 року). Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2011. 146 с.
3. Эльконин Д. В. Психология игры 2-е изд. Москва: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
4. Щербакова К. Й. Гра – модель життя. *Дошкільне виховання*. 1998. № 3. С. 15–16.

УДК 373.2

Пархоменко А.В.,
магістрантка

факультету дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Тітаренко С.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Важливість оптимізації пізнавальної активності, розвитку творчості, творчої уяви дитини наголошується у законі України «Про дошкільну освіту», а також у чинних освітніх програмах дитини «Впевнений старт», «Дитина», «Я у Світі», «Дитина в дошкільні роки». В них наголошується на розвитку фантазії, творчого мислення, уяви дитини, її здатності до творення нового, активності, на стимулюванні проявів у неї самостійності, творчої ініціативи, на формуванні здатності до творення нового, нахилів до дослідництва, експериментування тощо.

Проблеми розвитку творчої уяви особистості присвячені П. Блонського, Л. Виготського, О. Дьяченко, В. Давидова, О. Духновича, О. Запорожця, В. Крутецького, С.Рубінштейн, Д. Ельконіна та ін. В результаті проведених досліджень вище вказаних вчених, уява є передумовою ефективного оволодіння дітьми новими знаннями. Крім цього вона є важливою умовою творчої трансформації ними вже наявних у них знань. Роботи провідних українських учених (А. Богуш, В. Мельничайко, О. Савченко, Р. Павелків, О. Цигипало та ін.) свідчать про необхідність дослідження питання розвитку фантазії, дитячої уяви та творчості в цілому.

За визначенням Р. Павелківа творча уява – процес створення нових, оригінальних образів та ідей. За своєю природою творча уява є специфічною розумовою діяльністю, спрямованою на зміну оточуючого світу [3].

Вчена Т. Дуткевич переконана, що уява - це своєрідний відхід від навколишньої реальності, але у ній все одно завжди зберігається зв'язок із дійсністю [1].

Безумовно дошкільний вік є сприятливим періодом для розвитку уяви. На розвиток уяви впливають такі пізнавальні процеси, як пам'ять, відчуття, сприймання. Відомо, що образи сприймання закарбовуються у пам'яті людини у формі уявлень. Тому, передумовою розвитку уяви у дітей дошкільного віку є вміння оперувати уявленнями.

Дослідниця Г. Люблінська виокремлює такі етапи у розвитку уявлень:

1) впізнавання, тобто образи уявлень з'являються тільки коли відповідний предмет повторно сприймається;

2) спричиненого відтворення, в його основі знаходяться асоціації за суміжністю або схожістю, і уявлення з'являється за допомогою загадок, опису;

3) мимовільного використання, коли зростає керованість уявлень і дитина може вже викликати їх навмисне, щоб використати у грі, малюванні, описах;

4) творче відтворення у вигляді поєднання уявлень та їх складників із створенням нових образів [2, с. 181].

Основними особливостями дитячої уяви є: спотворення, перебільшення дійсності; неточність образів; невимогливість; тісний зв'язок з емоціями, вигаданих образів – з реальними; нестійкість; довіра до образів уяви; надзвичайна яскравість і перевтілення в образи уяви; слабкість критичної думки; відтворювальний характер [3].

Важливою умовою розвитку творчої уяви є підтримка дорослого. Саме він активізує найменші прояви фантазії дитини, спонукає її до демонстрації особистої позиції.

Отже, проблема розвитку творчої уяви дитини дошкільного віку є важливою і необхідною. Виникнення творчої уяви не тільки є визначним показником розвитку пізнавальної сфери дитини, а також формуванням її особистості в цілому.

Література:

1. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: 2-ге видання. навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 392 с.
2. Люблінська Г. О. Дитяча психологія. Київ: Вища школа, 1974. 198 с.
3. Павелків Р. В., Цигіпало О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2008. 464 с.

УДК 376-056.34. 35

Приходько А.,
студентка 22ДО групи

факультету дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Барсуковська Г.П.,
старший викладач
кафедри дошкільної педагогіки
і психології
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ІГРАШКА, ЯК ЗАСІБ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Постановка проблеми. Для раннього дитинства основним видом діяльності є предметна, розвиток якої пов'язаний з оволодінням виробленими людством способами користування предметами. Дитина учиться від дорослих називати, маніпулювати, використовувати предмети, запам'ятовує значення речей. Для розвитку малюка особливе значення має гра – діяльність, спрямована на орієнтування у навколишньому. Елементи гри використовують вже немовлята, маніпулюючи предметами. На другому році життя дитини гра стає більш змістовною. Вона є не просто маніпуляцією, а розгортається як дії з предметами, в яких дитина відтворює те, що роблять дорослі. Найпоширенішими у цьому віці видами ігор є предметна гра, гра - конструювання (самостійне зведення споруд і обігрування їх), рольова гра(виконання дитиною ролі дорослого).

Аналіз джерел. Значення іграшки, як засобу сенсорного розвитку дітей дошкільного віку вивчали зарубіжні та вітчизняні психологи і педагоги, зокрема: Венгер Л. А., Запорожець О. В., Халезова Н. Б., Олійник Лія, Усова О. П., Поніманська Т. І. та інші.

Мета статті: презентувати іграшку, як засіб сенсорного розвитку дітей від одного до трьох років.

Ігрова діяльність дитини є основою формування умінь і навичок, розумових дій. Під час занять та ігор з дітьми раннього віку здійснюється цілеспрямований розвиток сенсорних здібностей який охоплює такі етапи: 1) формування сенсорних еталонів – загальноприйнятих зразків зовнішніх властивостей предметів.

Сенсорним еталоном кольору є сім кольорів спектру та їх відтінки, форми – геометричні фігури, величини – система вимірювання, слуху – фонема рідної мови, музичні та природні звуки.

Засвоєння сенсорних еталонів – це не лише вміння правильно називати ті чи інші властивості предмета, а й здатність використовувати ці властивості в різних видах діяльності.

Щоб уявлення дітей були різноманітними, не потрібно обмежуватись чотирма кольорами, необхідно використовувати похідні кольори, також познайомити з білим та чорним. Обмеження в кольорах веде до помилок сприймання і тому помаранчевий колір малюк починає сприймати як жовтий. У процесі навчання не обов'язково, щоб дитина називала колір, достатньо вживати і розуміти слова «той самий», «схожий», «подібний».

Знайомлячи з геометричними фігурами кругом, квадратом, овалом, прямокутником, слід розвивати вміння впізнавати, називати та діяти з ними, а не аналізувати кількість кутів та сторін.

Ознайомлення з величиною відбувається на основі порівняння двох однорідних предметів «велике яблуко», «мале яблуко». Як ускладнення порівняння величини предметів не схожих один на одного «малий котик», «велика собака».

Важливим є навчання прийомів обстеження предметів, уміння розрізнити їх форму, колір, величину, виконувати усе складніші окомірні дії.

Спочатку обстеження предметів та порівняння їх відбувається за допомогою маніпулювання та дослідження: порівняння величини за допомогою прийомів «прикладання», «накладання»; порівняння кольору за допомогою зорового аналізатора та прийому «накладання», користуючись поняттям «ховається», «відрізняється»; експериментування з предметами зображувальної діяльності (фарби, солоне тісто), природними матеріалами (вода, глина, пісок, камінчики, насіння...)

Створення розвивального предметного середовища, є важливою умовою сенсорного розвитку дитини.

Базовий компонент дошкільної освіти акцентує увагу вихователів не стільки на стандартизацію програмового обсягу знань, умінь та навичок дітей, скільки на створення належних умов для формування дитячої субкультури, гуманізації взаємин дитини з дорослими та однолітками, природою, здійснення особистісно-орієнтованого підходу в освіті, моделювання та проектування розвитку здібностей дитини. Тому одним із основних завдань

дошкільної освіти є створення розвивального життєвого простору в садочку, забезпечення атмосфери, сприятливої для виявлення та розвитку здібностей, свідомої поведінки дитини. Створення сенсорного розвивального середовища, осучаснення предметно-ігрового простору має реалізовуватись як в групі, так і на ігровому майданчику з метою активізації пізнавальної активності та здатності дітей самостійно обирати об'єкти та предмети для гри, спостереження, експериментування, дослідження. Тому сенсорні заняття у формі дидактичних ігор варто планувати на прогулянці. Дорослий вчить прислухатись до співу пташок, шелесту листя, дзюрчання потічка; називати кольори веселки, запахи квітів. Важливим у створенні розвивального сенсорного середовища в групі дітей раннього віку є підбір меблів основних та нейтральних кольорів. Дитячі кольорові столики та модулі можна використовувати під час ігор «Якого кольору предмет», «Сховай зайчика», «Мама шукає дитинча». Подібні ігри та ігрові завдання можуть використовуватися для закріплення кольорів.

Висновок: Іграшка є важливим засобом сенсорного розвитку дітей раннього віку. Малюк повинен розвиватись всебічно, учитися самостійно гратись з іграшками, зосереджуватись, зацікавлено обстежувати та розглядати предмети. Тому в ранньому дитинстві особлива увага надається розвитку тактильних відчуттів, що здійснюються під час сенсорних ігор. Дорослим важливо грамотно добирати іграшки для дітей раннього віку.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). – К.: Спецвипуск журналу «Вихователь-методист дошкільного закладу», 2012. – 63 с.
2. Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка. – М.: Просвещение, 1988. – 143 с.
3. Олійник Лія. Вивчення особливостей розвитку дитини раннього віку у групі дошкільного навчального закладу./Проблеми діагностики та проектування розвитку обдарованості дошкільників: матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції, 11–12 квітня 2013 р., м. Алушка, АР Крим. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2013 – 328 с.

УДК 37.04:51

Пукас І.Л.,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії та методик дошкільної освіти
Кам'янець-Подільського національного

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ

Сьогодні важко уявити наше життя без використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які швидко розвиваються і складають змістову та технологічну основу реформування сучасної освіти всіх рівнів.

Як зазначається у Концепції «Нова українська школа», «наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює всі види діяльності.» [4].

Виходячи з зазначеної позиції, інформаційно-комунікативні технології забезпечують системний підхід не лише у підвищенні ефективності навчально-виховного процесу в освітніх закладах усіх рівнів, а і є суттєвим чинником реформування освітньої системи через модернізацію управлінських функцій (починаючи від керівника дошкільного закладу, завершуючи управлінням навчальним, виховним процесом, що здійснюється безпосередньо педагогом-вихователем під час організації навчальних занять).

На сьогодні інформаційно-комунікаційні технології, дійсно, стають потужним засобом навчання, виховання та розвитку, використання якого дає змогу педагогам вирішувати методичні завдання на якісно вищому рівні. Це положення повною мірою стосується і дошкільної освіти, метою якої є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок [1].

Стрімкий розвиток науки, інтенсивність освітніх реформ спонукає сучасного вихователя до використання можливостей Інтернету, оскільки він є потужним засобом самоосвітньої діяльності, чинником переходу на інноваційні технології навчання та виховання в ситуації, коли вже не можна обмежуватися традиційними технологіями навчання. Саме тому, перед вихователями постає завдання активного використання сучасних електронних засобів навчання в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, які б значно підвищили інтерес дітей до навчання та виховання, а також

формували інформаційно-технологічну, інформаційно-комунікативну компетентність дитини, починаючи з дошкільного віку.

Використання ІКТ в закладах дошкільної освіти є предметом досліджень таких науковців як А. Горячев, О. Даценко, О. Зворигіна, С. Іванова, Н. Кириченко, Г. Лаврентьєва, Т. Марковська, В. Моторін, С. Новосолова, Ю. Первін, Т. Поніманська та ін.

Я зазначає О. Даценко, інформатизація дошкільної освіти – процес цілком об'єктивний і неминучий. У дошкільних навчальних закладах формується нове освітнє середовище, з'являються високотехнологічні інформаційні засоби навчання та розвитку дошкільнят (відеокамери, мультимедійні комп'ютери, проектори, екрани, сенсорні інтерактивні дошки та ін.). Відбувається розширення виробництва розвивальних і освітніх мультимедіа продуктів для дітей дошкільного віку (комп'ютерних ігор, електронних енциклопедій, мультфільмів, навчальних відеофільмів та програм, сайтів тощо). Зростає інтерес педагогів і фахівців дошкільної освіти до ІКТ і можливостей використання їх у професійній діяльності [3].

Такі широкі можливості ІКТ дозволяють формувати якісно інше освітнє середовище, переводячи дітей з позиції «споживачів» інформації у позицію його дослідників. Такі навчальні засоби як комп'ютерні ігри, мультфільми, відеофільми сприяють формуванню інформаційної культури дитини, починаючи з дошкільного періоду навчання, протидіючи стихійному, неконтрольованому їх використанню. Проте використання у дошкільному вихованні комп'ютерної техніки, в поєднанні з традиційними засобами, має бути чітко спланованим та продуманим, воно не є самоціллю і надмірне використання ІКТ може зашкодити дитині, розвитку її як творчої особистості. Тому ІКТ мають бути не основними, а додатковими засобами навчання та виховання, які здатні посилити їх розвивальний потенціал, зробити заняття більш цікавими та яскравими.

Отож, інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті, з однієї сторони – сприяють покращенню організації освітнього процесу, розвитку креативності дітей, активізації їх інтересу до навчання, з іншого – підвищенню фахової майстерності вихователя, готовності до використання сучасних освітніх технологій та ін.

Література:

1. Верховна Рада України. Закон № 2145-VIII, Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 16.10.2020).
2. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. URL:

http://dnz309.edu.kh.ua/metodist_rekomenduye/ikt_tehnologii_v_dnz

звернення: 16.10.2020).

3. Даценко Т.О. Інформаційно-комунікативні технології в дошкільній освіті: перспективи та ризики впровадження / Даценко Т.О. // Наукові записки НПУ ім. М. Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 3. С. 18-20.

4. Концепція «Нова українська школа». URL: <http://mon.gov.ua/mon.pdf> (дата звернення: 16.10.2020).

УДК 378

Рожнова В.М.,

аспірантка 4 року навчання
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РІВНІ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є актуальною в сучасній українській науці. Розробленням критеріїв, показників і рівнів підготовки фахівців дошкільної галузі займаються Г. Беленька, І. Дичківська, Л. Загородня, Л. Зданевич, В. Ляпунова та ін. Водночас аналіз досліджень у цій галузі переконує, що сьогодні у вітчизняній педагогіці питання розроблення рівнів розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти потребує вивчення.

Аналіз наукового доробку вчених, розуміння тлумачення понять «критерій», «показник», обґрунтування структури естетичної компетентності майбутніх вихователів [3] дав нам можливість визначити такі критерії розвиненості означеної якості: мотиваційний, особистісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний.

Набір показників означених критеріїв [2] дозволив схарактеризувати рівні розвиненості естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

У Великому тлумачному словнику української мови визначено рівень як ступінь якості, величина досягнута в чому-небудь; ступінь чисеїс освіти, культури, підготовки [1].

У Тлумачному словнику української мови за редакцією А. Івченка рівень розглядається як 1) умовна горизонтальна лінія або площина, що служить межею висоти, яку має або на якій міститься хто- або що-небудь; 2) ступінь, що характеризує якість, висоту, величину розвитку чогось [4].

У нашому дослідженні під рівнем розвиненості естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розуміємо міру кількісних і якісних проявів усіх її показників.

На основі визначених нами критеріїв та показників [2] розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виділяємо такі рівні розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти:

- а) низький;
- б) середній;
- в) високий.

Так, низький рівень розвиненості естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти характеризується поверхово-інтуїтивними уявленнями студентів про сутність естетичного складника професійної діяльності й реалізацію завдань естетичного виховання дошкільників, естетичну компетентність, використання засобів естетики в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Студенти здійснюють естетичну оцінку предметів, явищ, дійсності під впливом думки інших, а не самостійно, послуговуючись законами краси; наводять загальновідомі приклади естетичних цінностей; самостійно не виявляють особливої цікавості до творів народного мистецтва та розвитку власної естетичної компетентності, можуть застосувати тільки запропоновані викладачем відомі прийоми діяльності, виконувати завдання за зразком. У майбутніх фахівців відсутній естетичний смак, ідеал, які необхідні для перетворення навколишнього світу за законам краси та здійснення естетичного виховання дошкільників. Студенти мають елементарні знання в галузі естетики, поверхові психолого-педагогічні і методичні знання, які необхідні для здійснення естетичного виховання дошкільників, загальні уявлення про структуру естетичної компетентності вихователя і засоби її розвитку. **У більшості випадків не можуть адекватно здійснити самоаналіз, самооцінювання та взаємооцінювання рівнів розвиненості естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, спостерігається**

повна відсутність бажання до естетичного розвитку і саморозвитку.

Середній рівень розвиненості естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти характеризується стійкими професійними інтересами до естетичного складника професійної діяльності. Студенти намагаються самостійно перетворювати навколишній світ освітнього простору закладу дошкільної освіти за законам краси та здійснювати естетичне виховання дошкільників. У майбутніх фахівців наявні естетичний смак, ідеал, знання в галузі естетики, психолого-педагогічні і методичні знання, проте вони називають не всі ключові поняття структури естетичної компетентності вихователя і засоби її розвитку.

Студенти здатні до емоційного переживання та естетичної оцінки предметів, явищ, оточення; мають гарні знання про прекрасне й потворне, про закони краси, народне мистецтво, про розвиток народної культури, розуміють і цінують працю народних майстрів, бережливо ставляться до естетично цінних речей та явищ; наводять приклади естетичних цінностей, мають власні пріоритети в їх виборі, можуть обґрунтувати власну думку щодо вибору, проте не можуть повною мірою критично оцінити себе та власні сили.

Високий рівень розвиненості естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти притаманний студентам, які володіють глибокими та міцними знаннями в галузі естетики, психолого-педагогічними і методичними, необхідними для здійснення естетичного виховання дошкільників, мають ґрунтовні знання про структуру естетичної компетентності вихователя і засоби її розвитку. У майбутніх бакалаврів чітко виражений естетичний смак та ідеал, естетичні цінності, вони здатні естетично переживати події, що відбуваються в освітньому середовищі закладу вищої освіти та закладу дошкільної освіти й естетично оцінювати предмети, що їх оточують. Студенти мають власну думку щодо ефективності вибору та застосування засобів естетики в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, вміють її аргументувати, мають нестандартне, креативне мислення, багатий естетичний світогляд, мають креативні здібності до самостійного створення естетично вартісних речей, перебувають у постійному естетичному пошуку. **Студенти адекватно здійснюють самоаналіз, самооцінювання та взаємооцінювання рівнів розвиненості естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, спостерігається обґрунтоване бажання розвитку власної естетичної компетентності.**

Отже, визначені нами рівні забезпечать об'єктивне оцінювання розвиненості естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Рожнова В. М. Критерії та показники розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Освіта XXI століття: молодіжний вимір : матеріали звітної науково-практичної конференції здобувачів освіти (ОНС «Доктор філософії»)* (м. Глухів, 6-7 лютого 2020 року). 2020. С. 40-43.
3. Рожнова В. М. Сутність та структура естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки, 2019. Вип. 40. С. 71-78.
4. Тлумачний словник української мови / За редакцією А. Івченка. Харків «Фоліо» Харків, 2002. 543 с.

УДК: 373.2.015.31:394.3

Скворцова Є. В.,

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

Ніжинського державного

університету імені Миколи Гоголя

Науковий керівник:

Матвієнко С.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент

Ніжинського державного

університету імені Миколи Гоголя

ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНИХ РУХЛИВИХ ІГОР

Одним з найважливіших завдань сьогодення є підвищення рівня моральності та гуманізації відносин у суспільстві. Гуманізація є відображенням тенденцій сучасного суспільства: сприяння виявленню та розвитку здібностей особистості, її самовизначенню, забезпечення поваги й довіри до неї, прийняття її особистісних цілей та запитів (С.У. Гончаренко, Г.О. Балл, В.Т. Носков).

Реалізація даної задачі приводить до необхідності посилення виховної роботи на всіх етапах освіти. Оскільки основним показником високої моральності людини є гуманність, а сензитивним періодом

для розвитку гуманності є дошкільне дитинство, коли особливе значення набуває виховання у дітей гуманних почуттів, це вимагає цілеспрямованої, педагогічно виваженої роботи в умовах закладу дошкільної освіти. *Гуманістичне виховання* розглядається нині як антипод авторитарного виховання. Гуманістичне виховання – це цілісний процес навчання і виховання, спрямований на формування гуманних якостей, пробудження особистісних сил, засвоєння гуманістичних вимог, формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості в співпраці педагога та дитини [1, с. 13]. Сьогодні педагогічна наука займається активними пошуками оптимальних шляхів підвищення ефективності процесу формування гуманності у дошкільників. Формування особистості дитини, виховання у неї певної моральної позиції – складний педагогічний процес. Гуманістична спрямованість даного процесу зумовлює особистісно орієнтовану взаємодію педагога та дитини; знання, уміння та навички розглядаються не як мета, а як засіб для повномірного розвитку дитини-дошкільника.

Думка про використання гри у вихованні та навчанні дітей старшого дошкільного віку виникла давно. У дошкільній педагогіці вивчалася проблема взаємовідносин дітей в колі однолітків та у колективі, а також щодо знаходження шляхів організації дитячих взаємовідносин в умовах конкретної діяльності.

У ряді досліджень (О.В. Запорожець, Т. А. Маркова, М. І. Бобнева) розглядається питання про дружбу та дружні взаємини дітей у дитячому садку, вказується, що формування їх здійснюється в процесі ігрової діяльності. Гра є значущою формою організації життя дошкільників, практикою дитячих взаємин (О.П. Усова, Д. Б. Ельконін, Т.І. Бабаєва). Аналіз робіт О.П. Усової, Н.Л. Михайленко, Н.Я. Короткової, свідчить про інтегративний характер ігрової діяльності, в якій орієнтація дитини на зміст гри нерозривно пов'язана з спілкуванням, спрямованим на узгодження дій з партнером. Зокрема, О.П. Усова розглядала гру як засіб для вирішування певних завдань виховання дітей дошкільного віку, як форму виховання. «Гра стане могутнім виховним фактором, якщо у педагогічному процесі вона буде використовуватися для організації життя дітей дошкільного віку, а саме їх інтереси, запити, і спілкування та інші будуть організовуватися і задовольнятися іграми й у формах гри» [4, с. 460].

Що до цього, розглянемо більш детально гуманістичний потенціал *народних рухливих ігор*. Багато з видатних педагогів (К.Д. Ушинський, П.Ф. Лесгафт, Є.І. Водовозова, С.Ф. Русова та ін.)

вказували на важливість використання потенціалу народних ігор процесі виховання малюка. Так, С.Ф. Русова визначала великий потенціал народних ігор щодо всебічного розвитку дитини, її соціалізації, виховання у неї основ гуманізму, формування характеру та світогляду.

Народні рухливі ігри є одним із видів ігор з правилами, у них яскраво виявляється роль рухів. Гра з правилами, будучи важливою частиною ігрової культури старшого дошкільника (Ж. Піаже, О. М. Леонтьєв, Н.Л. Михайленко, Є.Є. Кравцова), розглядається дослідниками як нормативно обумовлена, структурована система поведінки гравців. Спільна гра з правилами відкриває широкі можливості для формування у дошкільників досвіду взаємодії з однолітками в силу закладених у її структурі готових приписів дій учасників, які організують і регулюють ігрові та реальні відносини дітей. Ефективність взаємодії визначається єдністю розуміння і взаємним прийняттям дітьми правил гри і норм міжособистісного спілкування (С.Г. Якобсон, Л.В. Артемова, Б.П. Жизневский, Р.І. Стеркина та ін.).

С.І. Матвієнко вважає, що «під час гри діти діють відповідно до правил, які обов'язкові для всіх учасників. Правила регулюють поведінку гравців і сприяють виробленню взаємодопомоги, колективізму, дисциплінованості [2, с. 10]. Кожна рухлива гра більшою чи меншою мірою впливає на виховання моральних якостей дитини. Як вважає А.В. Третяк, «в учасників гри формуються навички поведінки відповідно до мети колективних ігор, а емоції, які виникають при цьому, залежно від того, позитивні вони чи негативні, викликають бажання поводитися так, а не інакше» [3, с. 6].

Отже, у процесі ігрової діяльності в дітей виховуються певні норми моральної поведінки. Рухливі народні ігри мають великий педагогічний потенціал, який необхідно використовувати для формування гуманістичних якостей дітей дошкільного віку.

Література:

1. Гончаренко А. М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук; спец. 13.00.08. «дошкільна педагогіка». Київ, 2003. 35 с.
2. Матвієнко С.І., Заплішний І.І. Українські народні рухливі ігри в дошкільному навчальному закладі: навч.-метод. посібн. Ніжин: Вид-во НДУ ім. Миколи Гоголя, 2017. 134 с.
3. Третяк А. В. Педагогические условия формирования взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в играх с правилами: автореф. дисс. ... канд. пед. наук; спец. 13.00.07: «Теория и методика

дошкольного образования». Санкт-Петербург, 2006. 20 с.

4. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / за заг. ред. З. Н. Борисової. Київ: Вища школа, 2004. 511 с.

УДК 373.2 : 796.011.2

Скрипченко О. І.,

студентка ІV курсу
факультету дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Хлус Н. О.,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
старший викладач кафедри
теорії і методики дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ В ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність. Формування потреби в систематичних заняттях фізичною культурою входить в зміст поняття “фізичне виховання” і є неодмінною умовою для успішної роботи в галузі виховання рухових навичок у дітей дошкільного віку (Л. П. Матвеев, 1991; М. Я. Віленській, Г. М. Соловьев, 2001; Л. П. Матвеев 2002). Здоров’я дитини залежить від ряду факторів: біологічних, екологічних, соціальних, гігієнічних, а також від характеру педагогічних впливів. Серед різноманітних факторів, що впливають на стан здоров’я і працездатність організму дитини, рухова активність. Це природна потреба в русі, задоволення якої є найважливішою умовою всебічного розвитку і виховання дитини. Заохочуючи і розвиваючи фізичну активність дитини, привчаючи її до необхідності активного способу життя, занять фізичною культурою і спортом, ми формуємо у неї активну громадянську позицію, готуємо до дорослого життя. Численні дослідження в галузі теорії і методики фізичного виховання велика увага приділялася формуванню мотиваційної готовності до занять фізичною культурою у дошкільників [1, с. 3].

Мета дослідження: розробка комплексну систему з фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку, спрямованої на формування потреби в заняттях фізичною культурою.

Результати дослідження. Комплексна система фізкультурно-оздоровчої роботи закладу дошкільної освіти складалася з заходів, спрямованих на фізичне виховання і оздоровлення дітей :

1. створення умов для оптимальної рухової активності дітей. Робота в цьому напрямку включає в себе проведення ранкової гімнастики і гімнастики після денного сну в режимі контрастного повітряного загартовування, проведення фізкультурних занять у спортивному залі та на прогулянці. Створення “куточків спорту” в групах, організація рухливих ігор на прогулянці, які забезпечені достатньою кількістю спортивного обладнання та інвентарю для проведення спортивних та рухливих ігор, які сприяють оптимізації рухового режиму і формування у дітей рухових умінь і навичок. Спортивні естафети та можливість самостійної рухової діяльності дітей в груповій кімнаті та на прогулянці, регулярне проведення спортивного дозвілля, туристичних походів, свят, розваг, днів здоров’я сприяло формуванню здорового способу життя, виховувало стійку потребу в заняттях фізичною культурою. Однією з найважливіших умов успішної роботи в даному напрямку було активне співробітництво з батьками, яке включало в себе: організацію днів відкритих дверей, оформлення стендів, фотовиставок, проведення консультацій, систематичне залучення батьків до участі в спортивному сімейному дозвіллі і святах [2, с. 67].

2. Поєднання заходів по збільшенню рухової активності дітей з психологічною допомогою. Найважливіша роль відводилася дотриманню принципів систематичності, послідовності, наочності, доступності, свідомої активності, врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, навчання і перехід від простого до складного у всіх видах та формах роботи з розвитком рухової активності дітей, а також поліпшення психо-емоційного стану дітей.

3. Оздоровча робота і заходи по загартуванню. Загартовування в повсякденному житті включало: підтримка відповідного температурного режиму в групових кімнатах, спальнях, спортивній і музичній залі, а також контроль над дотриманням графіка провітрювання; відповідність погодним умовам і температурі повітря одяг дошкільнят на прогулянці, під час перебування в групі, спортивна форма на фізкультурних заняттях. До спеціально організованих заходів по загартовуванню дітей належали: обливання

ніг протягом року, гра з водою на ділянці влітку, повітряне загартовування під час проведення гімнастики після денного сну. Протягом всього року – умивання водою кімнатної температури, ходіба босоніж під час проведення гімнастики після денного сну, заняття у спортивній залі без взуття.

4. Регулярне проведення діагностики рівня фізичного розвитку, стану здоров'я та фізичної підготовленості, а також психоемоційного стану дітей. Оцінювання зазначених показників проводилась два рази на рік спільно з інструктором з фізичної культури, вихователями та медичною сестрою, що дозволяло виявляти ефективність проведених заходів, відстежити динаміку індивідуального розвитку дітей, скорегувати роботу персоналу.

В системі фізкультурно-оздоровчої роботи були використані наступні форми організації фізичного виховання в закладі дошкільної освіти: заняття з фізичної культури два рази на тиждень – в спортивному залі, один – на вулиці; ранкова гімнастика, гімнастика після денного сну; додаткові заняття з ритміки два рази на тиждень в другій половині дня; спортивні свята, розваги, дні здоров'я 1–2 рази на місяць; рухливі ігри, індивідуальна робота щодня; загартовуючі заходи за рекомендаціями медперсоналу [3, с. 115].

Висновки. Головна мета комплексної системи в закладі дошкільної освіти полягала в тому, щоб, задовольняючи природну біологічну потребу дошкільнят в русі, домогтися хорошого рівня здоров'я і всебічного фізичного розвитку дітей, підвищити інтерес і бажання займатися фізкультурою і спортом.

Література:

1. Богініч О. Здоров'я та фізичний розвиток дитини: реалізація завдань освітньої лінії “Особистість дитини” / О. Богініч // Дошкіль. виховання. – 2012. № 9. С. 3–7.
2. Вільчковський Е.С. Організація рухового режиму дітей у дошкільних навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / Е. С. Вільчковський, Н.Ф. Денисенко. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. 128 с.
3. Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку : навч.-метод. посіб. / О. Л. Богініч, Н. В. Левінець, Л. В. Лохвицька, Л. А. Сварковська. К. : Генеза, 2013. 127 с.

УДК: 796.035:376-056.264-053.4

Слинько А. К.,

здобувач II (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальність 012 Дошкільна освіта
Бердянський державний педагогічний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В РІЗНОВІКОВІЙ ЛОГОПЕДИЧНІЙ ГРУПІ

У системі фізичного виховання України особливе місце приділяється роботі з дітьми дошкільного віку. Це обумовлено тим, що даний вік є сензитивним для формування рухової функції людини. Її формування хоча і підпорядковується загальним законам розвитку, проте носить виключно індивідуальний характер. Особливо це стосується дітей, що мають особливі освітні потреби, зокрема, порушення мовлення.

Рухова діяльність відіграє суттєву роль у становленні психіки особливої дитини, оскільки сенсомоторний рівень є базовим для подальшого розвитку вищих психічних функцій. На думку нейропсихологів, закріплення будь-яких тілесних навичок актуалізує такі психічні функції як сприймання, пам'ять, мовлення, вольову регуляцію та ін. (М. Кольцова, О. Лурія, Г. Семенович, А. Сиротюк, Л. Цветкова). Тому діяльність в галузі фізичної культури можна розглядати як ефективну умову розвитку мовлення дитини, а фізичне виховання – засобом цього розвитку.

Проте аналіз практики показує, що особливості психофізичного розвитку дітей-логопатів під час організації різних форм фізичного виховання не враховуються ні інструкторами з фізичного виховання, ні вихователями. Це породжує протиріччя: з одного боку педагоги розуміють важливість рухової діяльності у розвитку та корекції мовлення, а з іншого боку – використовують програму та методи роботи для нормотипових дітей. Особливої уваги вимагають підходи до організації фізкультурно-оздоровчої роботи в різновіковій логопедичній групі, оскільки рівень розвитку рухової функції дітей різного віку, як і розвиток мовлення, суттєво різняться.

Виходячи з означеної проблеми, ми визначили мету нашого дослідження: розробити і експериментально апробувати та обґрунтувати педагогічні умови організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми різновікової логопедичної групи закладу дошкільної освіти.

Обстеження рухової сфери дітей різновікової логопедичної групи показало, що для них характерна загальна соматична ослабленість та знижені показники фізичної підготовленості у порівнянні з їх здоровими однолітками. На показниках відбилися також особливості психічного розвитку логопатів: було встановлено, що зорове і слухове сприйняття рухової дії, у них також розвинене гірше, а це не дозволяє дітям зосередитися на предметі навчання, призводить до низької результативності дій. Ще одним чинником, що позначився на показниках рухової сфери, став, на нашу думку, різновіковий склад групи: інструктор з фізичного виховання не завжди доцільно організовував дітей, тому навантаження на маленьких дітей було знижене, рухові навички формувалися без певної системи, оскільки більше уваги приділялося більш старшим дітям. Крім того, фізкультура не вирішувала завдання корекції мовлення, дихання, які конче необхідні для дітей з даним порушенням.

Виходячи з виявленої ситуації, ми передбачили, що успіх у розв'язанні завдань фізичного виховання у різновіковій логопедичній групі залежить від створення відповідних умов.

По-перше, внесення змін до програми фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми, а саме частину простих вправ з програми загального розвитку ми замінили на елементи логоритміки, біоенергопластики, психогімнастики, танцювальної терапії, на дихальну, звукову, пальчикову та кінезіологічну гімнастику, вправи мозочкової стимуляції.

По-друге, в залежності від змісту навчання визначили форми проведення занять: за підгрупами (склад підгруп міняється, з залежності від завдань: якщо акцент робиться на навчання рухів, підгрупи визначалися за віком; якщо переважно вирішувалися завдання корекції, підгрупи визначалися за специфікою мовленнєвого порушення); всією групою (що дає змогу вчити дітей різного віку взаємодіяти один з одним: комплекси комунікативних вправ, які забезпечують зоровий, тілесний контакт, формують уміння узгоджувати рухи, виходячи з можливостей партнера);

По-третє, визначили провідні методи навчання дітей рухів:

- виділення із структури фізичної вправи її орієнтовну основу, що дає змогу формувати у дитини чіткі кінестетичні та тактильні відчуття, які створюють образ певної рухової дії;

- застосування підвідних вправ, що сприяють формуванню основ між'язової координації;

- фіксація тіла дитини або його частин в найбільш важливих моментах руху з метою уточнення різних значущих елементів дії під час розучування або первинного повторення вправи;

- контроль за виконанням рухів у формі уточнюючих запитань («ми будемо переступати через кубик або наступати на нього?») та ін.).

Ефективність запровадження даних умов підтверджується результатами пілотного експерименту.

Література:

1. Логопедія: підручник / За ред. М. К.Шеремет. К.: Слово, 2014. 672 с.
2. Подгорна В. В. Використання засобів фізичного виховання в навчально-корекційному процесі у школярів із порушеннями мовлення. *Наука і освіта*. 2016. №4, С. 183-186.
3. Чепурний А. В. Програма з лікувальної фізичної культури для спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий клас) / За наук. ред. В.М. Льянової. Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/korekciini_programy/2- logo-lfk.pdf
4. Якубович М. А., Преснова О. В. Коррекция двигательных и речевых нарушений методами физического воспитания. М.: ВЛАДОС, 2006. 287 с.

УДК 372

Смоголь А.М.,
магістрантка факультету дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Корякіна І.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії
і методики дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема розвитку творчої особистості викликає гострий інтерес у всьому світі. Розв'язання її суттєве в зв'язку з тим, що

головна умова прогресивного розвитку суспільства – людина, що здатна до творення. У сучасному світі необхідно від початку, з перших років життя людини, закладати основи розуміння світу як такого, що динамічно змінюється, в якому особистість перебуває в стані постійного творення цього світу і самого себе, цьому сприяють заняття з образотворчої діяльності.

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні велике значення надається саме розвитку творчих здібностей дошкільників [1]. За дослідженнями Є. Фльоріної, М. Івашиніна, Н. Зубарева, В. Єзикеєва, Н. Пакуліної, Н. Карпинської та інших, на реалізацію творчого розвитку дошкільників впливають такі чинники: накопичення вражень про навколишній світ; створення розвивального середовища; креативність і емоційність педагога; робота з сім'єю [5].

Показник творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку визначається рівнем розвитку естетичного сприймання об'єктів та явищ, умінням працювати з різними матеріалами, використовувати різні техніки, добирати відповідні засоби реалізації задуму, виявляти творчу уяву, естетичну чутливість, емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього [3].

Самостійна художня діяльність є поширеною у практиці роботи закладів дошкільної освіти. Проте й непорозуміння і плутанини щодо визначення цього виду діяльності забагато.

Самостійна художня діяльність – це специфічний спосіб організації життєдіяльності дітей, яка розгортається у час, вільний від організованих форм освітньої роботи (в ранкові та вечірні години, на прогулянках, в інші моменти дозвілля), як правило, з ініціативи та за бажанням самих малюків. У діяльності такого типу вони самостійно визначають цілі, завдання, засоби і план втілення свого задуму, проявляють здатність до самоконтролю, самоаналізу та самооцінки виконання [2].

Необхідність самостійної художньої діяльності зумовлюється природною потребою дошкільника в можливості не тільки усамітнюватися, а й мати час, який можна використати на власний розсуд, залишившись без прямого контролю з боку дорослого, а також самостійно закріпити вже набутий досвід, проявити чи певною мірою перевірити рівень своєї компетентності та самоствердитися. Самостійна діяльність дітей у закладі дошкільної освіти може бути як індивідуальною, так і груповою (колективною), коли дитина сама реалізовує власний інтерес, задум в обраному виді діяльності або

об'єднується з іншими дітьми за спільністю бажань, намірів, планів, уподобань та взаємними симпатіями [6].

Використовуючи отриманий в процесі навчання художній досвід, діти у вільний час вибирають за своїм бажанням улюблений вид образотворчої діяльності. Дорослий враховує, що можливості дітей даної вікової групи ще малі, тому, створюючи необхідні умови, він всіляко спрямовує зусилля дітей, допомагає їм здійснити намічений задум. Дитячі роботи треба зберігати, щоб діти могли до них знову повертатися [4].

Значна роль в розвитку творчих здібностей дітей 6-го року життя в процесі самостійної художньої діяльності належить педагогу, а якість занять залежить від його вміння використати методи й прийоми, викликати зацікавленість, надихнути на творчість та створити відповідні умови для дошкільників.

Мета самостійної художньої діяльності полягає не тільки в розвитку фантазії дітей, а й вмінні міркувати системно, розуміючи процеси, що відбуваються, а вихователям дати в руки знаряддя з конкретного практичного виховання в дітей якостей творчої особистості, здатної розуміти єдність оточуючого світу, вирішувати свої маленькі проблеми.

Дошкільний вік – це вік, сприятливий для розвитку творчості. Дитині все дається легко, усе цікаво і все вона виконує з великим захопленням, особливо коли ці дії пов'язані з грою або просто включені в ігрові відносини.

Розвиток творчих здібностей дітей завдяки художнім навичкам є процесом природним та високоефективним. Залучаючи дітей до художньо-творчої діяльності, педагог реалізує не тільки завдання художнього виховання, а й більш глобальні – розвиває інтелектуально-творчий потенціал дітей.

Таким чином, завдяки самостійній художній діяльності як засобу формування творчості, ми маємо можливість навчати дитину основам творчого вирішення художньої проблеми, можемо надати дітям можливість для прояву активності та самостійності.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш А. М., Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч та ін. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Ветлугина Н. А. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников. Москва: Педагогика, 1999. 208 с.
3. Гавриш Н. В. Як ми виховуємо творчу особистість. *Палітра педагога*. 2000. № 3. С. 13–18.

4. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Психологічна газета*. 2005. № 6. С.4–5.
5. Роменець В. А. Психологія творчості: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2001. 452 с.
6. Сакулина Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду. Москва: Просвещение, 1992. 206 с.

Строгонова А.М.,

магістрантка факультету дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Артемова Л. В.,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБОМ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

Базовий компонент дошкільної освіти та програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» орієнтують педагогів-практиків на сутність виховного й освітнього процесів, зокрема на створення сприятливих умов для відкриття та освоєння дошкільниками двох основних життєвих реалій - власного «Я» і навколишнього світу

Нині дитина перебуває у середовищі, яке постійно спонукає її порівнювати добро та зло, радість і сум, красу й потворність. Під час роботи над морально-етичним вихованням мета кожного педагога - допомагати малюкам розібратися у сутності життєво-важливих понять, утвердити в соціумі власне «Я», формувати в дітей соціальну відповідальність і вміння відчувати гуманістичні риси особистості - доброту, дбайливість, чуйність, правдивість, повагу до старших [3, с. 229-334].

Формування соціальної компетентності дошкільника розпочинається в родині та продовжується в дошкільному закладі. Тому соціальний розвиток дитини залежить від спільних зусиль батьків і педагогів [2, с. 79-82].

Особливого значення Софія Русова надавала сімейному оточенню, оскільки «родинне виховання найкраще, бо в його основі лежить ласка матері». Мати, яка є «найкращим керманічем розвитку психології дитини, - природна вихователька своїх дітей, яка інший раз і без наукової підготовки, інстинктом уміє читати в дитячій душі й розуміти її». У сім'ї виховується повага до старших, взаємодопомога, співчуття. А педагоги повинні стати добрими порадиниками для батьків і продовжувати формувати гуманні риси, які заклали батьки.

У дитячому колективі діти набувають навичок колективного співжиття, досвіду самоствердження в колективній діяльності, взаємодії та спілкування. Колектив позитивно впливає на звільнення дитини від егоцентризму, звички орієнтуватися лише на власне «Я», на свої уподобання, погляди, уміння.

Уміння грати за правилами, спілкуватися з іншими дітьми – необхідна умова комфортного перебування дитини в дитячому колективі. Їй важливо відчувати себе прийнятою, значущою для інших. У грі дитина старшого дошкільного віку набуває основних навичок соціальної компетентності, необхідних для встановлення контакту і розвитку взаємодії з навколишнім світом [1, с. 105]

Якщо ігрова діяльність дитини є вільною і невимушеною, такою, що вийшла за межі тиску з боку дорослих, ігрові відносини виступають у ролі добровільних тренувань, шляхом яких дитина засвоює моральноетичні норми поведінки.

У старшому дошкільному віці гра стає провідним видом діяльності не тому, що вона займає найбільше часу, а тому, що зумовлює якісні зміни в психіці дитини; зміст гри набуває дедалі більшої інтелектуальності, відповідно до вищого рівня розумового розвитку 5-6-річних дітей. Вони вже, наприклад, краще усвідомлюють і відтворюють суспільні події, етичні правила, якими регулюються взаємини між людьми.

Отже, сюжетно-рольова гра є ефективним засобом формування соціальної компетентності дошкільника. Наслідування життя дорослих у сюжетно-рольовій грі дозволяє дитині «прожити» різні соціальні ролі, опанувати рольову поведінку, усвідомити внутрішні зв'язки між ними.

Література:

1. Кононко, О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. Віку «Я у Світі». Київ: Світич, 2009. 208 с.

2. Кушнірик Н.Я. Гра як важливий засіб всебічного розвитку дітей дошкільного віку. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 2010. Вип. 176. С. 79-82.

3. Максимова О.О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*. Вип. 20. Ч. 2. 2016. С. 229–234.

СЕКЦІЯ 12. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 377/ 378:004

Зайка А.О.,

аспірант II року навчання
кафедри професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Ковальчук В. І.,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

СУЧАСНІ ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКІЙ ГАЛУЗІ

В даний час інтенсивно використовуються цифрові технології у всіх галузях сільського господарства. Глобальна цифровізація змінює умови управління ресурсами будь-якого елемента системи сільського господарства, дозволяє будувати управління на принципах оптимізації, індивідуального підходу, розумності та передбачуваності.

Підприємства сільськогосподарської галузі використовують широкий спектр видів сучасної спецтехніки, що обладнана цифровою технікою, яка дозволяє ефективно обробляти великі площі й обслуговувати розумні ферми. Цифрове сільське господарство значно

підвищує врожайність сільськогосподарських культур і продуктивність тваринництва, знижує витрати і підвищує собівартість продукції. В Україні в останні роки вживаються дієві заходи з розвитку сільськогосподарської галузі та впровадження в сільське господарство сучасних цифрових технологій [6].

Державна політика направлена на цифровізацію всіх сфер економіки в рамках Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018 - 2020 роки [7], цифрової економічної стратегії «Україна - 2030Е» [6] та реалізацію «Стратегії розвитку промислового комплексу України на період до 2025 року» [5]. Підготовка висококваліфікованого фахівця сільськогосподарської галузі передбачена концепцією реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти “Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта” на період до 2027 року [4].

Сільське господарство вже стало сектором з інтенсивним потоком даних. Інформація надходить від різних пристроїв та датчиків розташованих в полі чи на фермі, а саме: агротехніки, метеорологічних станцій, дронів, супутників, зовнішніх систем управління, сільськогосподарських онлайн платформ, постачальників чи замовників сировини. Отримані дані від різних учасників виробництва, зібрані в одному місці, дозволяють одержувати інформацію нової якості – знаходити закономірності, застосовувати сучасні наукові методи обробки даних і на їх основі приймати рішення, які мінімізують ризики та підвищують ефективність підприємства [3].

Саме тому фахівці сільськогосподарської галузі повинні володіти цифровою компетентністю на достатньому рівні, адже постійно використовують у професійній діяльності мобільні або онлайн-додатки, які при завантаженні спеціальних даних (координати, площа, тип культур, минула врожайність) надають точні рекомендації та послідовність дій з урахуванням аналізу багатьох історичних і поточних факторів, як на своїй ділянці, так і в зовнішньому оточенні, комбінуючи отриману інформацію з спецтехніки, датчиків, дронів, супутника чи інших зовнішніх пристроїв. Спеціалізоване програмне забезпечення дозволяє визначити найкращий час для посадки насіння, внесення добрива, зволоження ґрунту або збору врожаю. Особливо важливою є можливість здійснювати раціональну логістику: прорахувати час навантаження і доставки вантажу до замовника; стежити за температурою в зоні зберігання і транспортування, щоб уникнути псування і доставити свіжу продукцію; передбачити

врожайність сільськогосподарських культур і отримати поради щодо поліпшення обробки рослин в порівнянні з минулими показниками [1].

Тому ефективність сільськогосподарського виробництва напряму залежить від рівня застосування в ньому сучасних цифрових технологій, до яких наразі можна віднести [2]:

- **«Інтернет речей» (Internet of Things)** – система взаємодії та обміну інформацією між різними пристроями, яка дозволяє автоматизувати процеси управління і контролю за допомогою різних «розумних пристроїв» і значно знизити участь в них людини.

- **«Big Data»** – позначення структурованих і неструктурованих даних великих обсягів і значного різноманіття, що ефективно оброблюються програмними засобами.

- **Точне землеробство** – комплексна високотехнологічна система сільськогосподарського менеджменту, що включає в себе технології глобального позиціонування (GPS), географічні інформаційні системи (GIS), технології оцінки врожайності (Yield Monitor Technologies), технологію змінного нормування (Variable Rate Technology), технології дистанційного зондування землі.

- **«Розумні» теплиці** дозволяють більш ефективно витратити добрива, хімікати, воду, а також оптимізувати кількість персоналу, необхідне для догляду за культурами, і знизити втрати, що виникають через людський фактор.

- **«Розумні» ферми** дозволяють підвищити продуктивність домашніх тварин і якість продукції, а також знизити витрати.

- **Моніторинг використання сільгосптехніки** за допомогою супутникових навігаційних систем (наприклад, GPS) і датчиків дозволяє знизити витрату пального, а також оптимізувати маршрути і навантаження на спецтехніку.

- **«Розумні» сховища** для овочів і фруктів дозволяють здійснювати моніторинг стану продукції при зберіганні за допомогою спеціально заданих алгоритмів в режимі реального часу (температурний режим сховищ, рівень вологості, вміст вуглекислого газу), що допомагає приймати правильні рішення.

Розвиток сучасних технологій сприяє підвищенню якості сільськогосподарської продукції, високої рентабельності і ефективного технічного моніторингу.

Література:

1. Digital Agriculture tecnology/ Adaption&Attitudes. November, 2019. URL: <https://www.skillnetireland.ie/wp-content/uploads/2019/11/IFA-Skillnet-Digital-Agriculture-Technology.pdf> (дата звернення: 10.11.2020).
2. Impacts of the digital economy on the food chain and the CAP / Research for AGRI Committee of EP. Policy Department for Structural and Cohesion Policies Directorate-General for Internal Policies. PE 629.192 – February 2019. URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629192/IPOL_STU\(2019\)629192_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629192/IPOL_STU(2019)629192_EN.pdf) (дата звернення: 02.11.2020).
3. Економічний, організаційний та правовий механізм підтримки і розвитку підприємництва: колективна монографія / за ред. О. В. Калашник, Х. З. Махмудова, І. О. Яснолоб. Полтава : Видавництво ПП «Астрая», 2019. 364 с.
4. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти “Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта” на період до 2027 року від 12 червня 2019 р. № 419-р/ Урядовий портал. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80?lang=en> (дата звернення 22.10.2020).
5. Проект розпорядження Кабінету Міністрів України “Про схвалення Стратегії розвитку промислового комплексу України на період до 2025 року”. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=10ef5b65-0209-4aa1-a724-49fd0877d8d6&title=ProektRozporiadzhenniaKabinetuMinistrivUkrainiproSkhvalenniaStrategiiRozvitkuPromislovogoKompleksuUkrainiNaPeriodDo2025-Roku&isSpecial=true> (дата звернення 12.11.2020).
6. Україна 2030Е — країна з розвинутою цифровою економікою. URL: <https://strategy.uifuture.org/kraina-z-rozvinutoyu-cifrovoyu-ekonomikoyu.html> (дата звернення: 12.11.2020).
7. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> (дата звернення 16.11.2020).

УДК 378

Безуглий О. А.,
магістрант 62 М-Пр (М) групи
факультету технологічної і професійної освіти

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Ігнатенко Г. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
професійної освіти та технологій

сільськогосподарського виробництва,

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

МІСЦЕ ТЕХНОЛОГІЇ КОЛЕКТИВНОЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

За умов сучасності для підвищення ефективності освітнього процесу підготовки педагога професійного навчання необхідним стає звернення до більш продуктивних педагогічних технологій. Зокрема технологій, які забезпечать поєднання індивідуального розвитку кожного здобувача освіти і колективного характеру взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

В основі колективної пізнавальної праці має лежати спільний пізнавальний інтерес.

За технологією колективної розумової діяльності усі здобувачі освіти мають право на висловлювання з переконливою аргументацією власної точки зору, при цьому інші учасники мають вислухати подану аргументацію, спробувати знайти найцінніше, також дуже важливим є те, що кінцевий результат має сприйматися як підсумок саме колективної праці [1].

Технологія колективної розумової діяльності базується на включення здобувачів освіти до колективної діяльності, яка носить проблемний характер.

Технологія колективної розумової діяльності є інтерактивною. Здійснюється діалог, тобто взаємодія учасників освітнього процесу з метою розв'язання навчальних проблемних завдань.

Технологія колективної розумової діяльності дозволяє організувати освітній процес на основі активної взаємодії всіх його учасників [2].

Зміст підготовки майбутніх педагогів професійного навчання регламентується Стандартом вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта / Педагогіка», спеціальність 015 – «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», що був затверджений у 2019 році.

Педагогічна підготовка майбутніх педагогів професійного навчання забезпечується низкою дисциплін, але одна з найважливіших дисциплін педагогічного спрямування – професійна педагогіка [3,4].

Метою викладання професійної педагогіки в освітньому процесі підготовки педагогів професійного навчання є формування їх педагогічної компетентності, необхідної для успішної професійно-педагогічної діяльності майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та їх подальшого професійного саморозвитку [4].

Під час засвоєння професійної педагогіки в освітньому процесі використовуються лекції; практичні, індивідуальні заняття; консультації.

Для обґрунтування і виокремлення найбільш доцільних умов впровадження технології колективної розумової діяльності у процес вивчення професійної педагогіки під час дослідження ми звернулися до методу експертних оцінок.

Метод експертних оцінок є науковим методом, за допомогою якого отримують об'єктивні оцінки того чи іншого явища (умов, засад, шляхів) на основі множини індивідуальних думок експертів. Саме поняття «експерт» у перекладі з латини тлумачиться як «досвідчений».

Результати оцінювання педагогічних умов впровадження технології колективної розумової діяльності у процес вивчення професійної педагогіки методом експертних оцінок дозволяють виділити наступні з них:

- формування у здобувачів освіти мотивації до колективної розумової діяльності у процесі вивчення професійної педагогіки;
- включення у навчально-методичний комплекс з професійної педагогіки методичних розробок з впровадження технології колективної розумової діяльності на всіх видах занять;
- набуття студентами досвіду колективної розумової діяльності на всіх видах занять вивчення професійної педагогіки.

Для впровадження окреслених умов в освітній процес доцільно залучати майбутніх педагогів професійного навчання до інтерактивної діяльності, під час якої у них пробуджується мотивація до

колективного обговорення проблемних питань, а також вони набувають досвіду колективної розумової діяльності [5].

Вважаємо за необхідне включати до освітнього процесу під час вивчення професійної педагогіки нетрадиційні лекції: лекції-прес-конференції, проблемні лекції, бінарні, лекції-бесіди, лекції-провокації тощо. Лекції, які відносять до нетрадиційних за характером подання матеріалу є проблемними. Під час класичної лекції педагог сам висвітлює навчальний матеріал, а у процесі проблемної він, як правило, проектує проблемну ситуацію, а потім колективно відшукуються найбільш ефективні шляхи розв'язуються окреслених завдань.

Під час проведення практичних занять з професійної педагогіки необхідно акцентувати увагу студентів на протиріччях, на основі яких формуються гіпотези; проаналізувати різні гіпотези з точки зору їх вірності; вчити їх обґрунтовувати висновки.

Література:

1. Лузан П. Г., Манько В. М., Нестерова Л. В., Романова Г. М. Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників: монографія. Київ : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 216 с.
2. Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання на засадах компетентнісного підходу : кол. монографія / за наук. ред. В. І. Ковальчука. Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2020. 194 с.
3. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка у контексті розвитку людського капіталу // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2010. № 23. С.1-16.
4. Ігнатенко Г.В. Формування педагогічної компетентності у майбутніх педагогічних працівників у процесі вивчення курсу «Професійна педагогіка». Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць №22. Спеціальний випуск: Формування професійної компетентності майбутніх педагогів. 2008. Кривий Ріг:КДПУ,2008. 298 с.
5. Ковальчук В. І. Методика викладання у вищих навчальних закладах: практикум. Київ, 2017. 428 с.

УДК 377.01

Бикова Т.Б.,
аспірантка III року навчання

кафедри професійної освіти та
технологій сільськогосподарського
виробництва

Глухівського національного
педагогічного університету імені

Олександра Довженка.

Науковий керівник:

Ковальчук В.І. ,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач

кафедри професійної освіти та технологій

сільськогосподарського виробництва

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

У зв'язку з необхідністю реалізації протиепідемічних заходів із мінімізації ризиків поширення гострої респіраторної хвороби COVID-19 виникла необхідність внесення змін в традиційний освітній процес. Особливого значення відповідні зміни набули для закладів, що організують навчання за денною формою навчання. Спроби екстреного переходу на дистанційне навчання (з березня 2020 року) не були схвально прийняті ні педагогічною спільнотою ні суспільством. До того ж, як зазначає С. Семеріков [1, с. 6], проблеми реалізації екстреного дистанційного навчання були підсилені низькою виробничою дисципліною студентів і викладачів, відсутністю надійної автентифікації на контрольних заходах, перевантаженням освітнього процесу документуванням, комп'ютерною тривожністю.

За цих умов Міністерством освіти і науки України було ініційовано використання змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти [2; 3]. Важливими тезами Рекомендацій МОН [2], на нашу думку є такі:

1. *Організація змішаного навчання не можлива без ініціації.* Поряд з фрагментарною ініціативою викладачів-ентузіастів більш дієвим є шлях прийняття рішення на інституційному рівні, що вимагає запиту від стейкхолдерів, готовності керівництва та ресурсного забезпечення.

2. *Комунікація та підтримка* між усіма учасниками освітнього процесу, що спрямовані на передавання інформації та

забезпечення зворотного зв'язку, мають бути постійними, до того ж, удосконалюватися та розвиватися.

3. *Процес змішаного навчання*, як і будь-якого іншого, вимагає створення (зміни) нормативних документів закладу освіти, технологічного, кадрового забезпечення. Неминуче змішане навчання передбачає внесення змін (обсяги аудиторних годин, навантаження викладачів тощо) до існуючих планів.

4. *Моніторинг та оцінювання є обов'язковими*. До того ж, відповідні заходи мають бути доступними, зручними, регулярними та дієвими.

5. *Методологія змішаного навчання передбачає використання моделей змішаного навчання*. Однак, не існує універсальної моделі. Процес планування навчальних цілей, результатів навчання, способів оцінювання, вибору видів діяльності, підтримки мотивації та забезпечення академічної доброчесності має бути ситуативно адаптованим. Інакше кажучи, змішане навчання на практиці передбачає змішування моделей.

6. *Ефективність змішаного навчання забезпечується функціональністю навчальної платформи*. Зважаючи на те, що змішане навчання передбачає використання технологій дистанційного навчання, особливу увагу необхідно приділяти процесам створення та функціонування навчальної платформи дистанційного навчання.

На останок додаємо, що змішане навчання – це поєднання традиційного навчання (face-to-face instruction) з онлайн навчанням (computer mediated instruction) [4, с. 5], а не суто дистанційне навчання. Отже, в умовах карантинних обмежень очні зустрічі зі студентами мають відбуватися із дотриманням усіх заходів, рекомендованих МОЗ, основними серед яких є: дотримання дистанції, носіння маски та користування санітайзерами.

Література:

1. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: Монографія. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
2. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf> (дата звернення: 18.11.2020)
3. Щодо організації освітнього процесу. Лист МОН № 1/9-626 від 13.11.20 року. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/77437/ (дата звернення: 18.11.2020)
4. Bonk Curtis J., Graham Charles R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. 2005. 585 p.

УДК:378

Вовк Б.І.,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ЯК ІНТЕГРОВАНІЙ ЗАСІБ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна епоха характеризується бурхливим розвитком інформатизації професійної освіти, висуваються нові вимоги до навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін. Українські та зарубіжні науковці, наголошують на перспективності та ефективності використання електронних засобів навчання в процесі навчання здобувачів освіти. Огляд науково-педагогічних джерел свідчить про різноманітність підходів до визначення, структури, функціонального призначення електронних навчально-методичних комплексів (ЕНМК), що ускладнює процес його створення і використання в освітньому процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. На наш погляд певною мірою це пов'язано з тим, що в Україні немає затверджених на державному рівні вимог до ЕНМК.

Нинішня система підготовки майбутніх педагогів професійного навчання повинна бути адекватною до етапу розвитку суспільства, а тому періодично потребує змін, що можуть відбуватись перманентно плавно або критично різко. Більшість науковців вважають, що не революційна зміна, а еволюційне поєднання ІКТ з традиційними технологіями навчання виведуть світову педагогіку на якісно новий рівень. В руслі цього на наш погляд застосування ЕНМК має значний потенціал і, відповідно, перспективу застосування в будь-яких обставинах (революційних та еволюційних) розвитку педагогічної думки. Використання електронних навчально-методичних комплексів дозволяє викладачам ЗВО не тільки розширити спектр форм, методів, прийомів роботи із здобувачами освіти, а й вийти на якісно новий рівень організації освітнього процесу, якого вимагає від освіти інформаційне суспільство.

Узагальнюючи теоретичні відомості отримані в ході аналізу науково-методичних джерел [4, 2, 1] з проблеми дослідження, акцентуємо увагу на таких моментах: ЕНМК – розглядають, як навчальний засіб нового покоління (епохи інформатизації суспільства), який має електронний формат, придатний для застосування в різних системах та формах навчання, містить повну сукупність програмно-методичних матеріалів, повністю розкриває зміст навчальної дисципліни, за допомогою мультимедіа пропонує та реалізує певну технологію навчання, відповідає усім технічним, психолого-педагогічним, естетичним та ергономічним вимогам і зорієнтований на формування інформаційно-навчального середовища, яке містить усі необхідні навчально-виховні та навчально-виробничі ресурси (у тому числі допоміжні), забезпечує сприятливий емоційний фон, розвиває адаптованість студента до соціальної та виробничої сфери, сприяє самореалізації [3]. Основна мета ЕНМК з професії є реалізація дидактичної єдності та взаємного узгодження змістовної і процесуальної сторін освітнього процесу ЗВО.

Кількість академічного часу, тем, розділів, видів навчальної діяльності, де може бути використаний один і той самий ЕНМК, відносять до однієї із найважливіших його характеристик поряд із такими, як відповідність дидактичним принципам навчання, зручність у використанні, універсальність. Таким чином ЕНМК значно відрізняється від традиційних засобів навчання (друкованих видань, відеофільмів, діафільмів тощо), в основу яких закладена доволі жорстка регламентація дій.

Складові ЕНМК з дисциплін є самостійними елементами цілісної системи формування у майбутніх педагогів професійного навчання фахової компетентності. ЕНМК можуть і мають бути розміщені як на сайтах навчальних закладів так і на окремих цифрових носіях інформації, в Інтернет мережі. Останнє значно спрощує і розширює доступ до використання ЕОР, проте, з огляду на дидактичну доцільність, цей доступ до ЕНМК може бути вільним (для всіх зацікавлених користувачів мережі), обмеженим (для визначених груп користувачів з відкриттям персоналізованого доступу) або комбінованим.

Література:

1. Буйницька О. П. Використання електронних навчально-методичних комплексів у процесі фахової підготовки студентів [Електронний ресурс] / О.П. Буйницька // Інформаційні технології і засоби навчання. 2011. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/527/442>. (Дата звернення 10.07.18)

2. Клокар Н. І. Організаційно-педагогічні засади створення електронних навчально-методичних комплексів для студентів. 2010, URL: <http://www.nbu.gov.ua/ejournals/ITZN/em20/content/10knipfc.htm>. (Дата звернення 10.07.18)
3. Положення про електронний навчально-методичний комплекс з дисципліни URL: <http://www.tneu.edu.ua/study/bologna-process/the-provisions-of-enmkd/1320polozhennya-pro-elektronniy-navchalno-metodichniy-kompleks-z-disciplni.html>. (Дата звернення 13.06.18)
4. Сисоєва О. А. Розробка та створення електронного навчально-методичного комплексу URL: http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/Naukova_robota/data/Konferenciya/2009/Susoeva_Lescenko.htm. (Дата звернення 10.07.18).

УДК 378

Ігнатенко К.В.,
 аспірантка III року навчання
 кафедри професійної освіти та технологій
 сільськогосподарського виробництва
 Глухівського національного
 педагогічного університету імені Олександра
 Довженка
Науковий керівник:
Курок В.П.,
 доктор педагогічних наук,
 професор, член-кор. НАПН України,
 зав. кафедри технологічної і професійної освіти,
 Глухівського національного
 педагогічного університету імені Олександра
 Довженка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ВЗАЄМНОГО СПІЛКУВАННЯ ТА ВЗАЄМНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах інтеграції України до світового та загальноєвропейського освітнього простору потребують переосмислення питання щодо теорії і методики підготовки освітян.

Актуальними є дослідження формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до педагогічного партнерства усіх учасників освітнього процесу.

Аналіз низки наукових досліджень, що стосуються проблематики формування педагогічної майстерності – Зязюна І.,

Ковальчука В., Кузьмінського А., Курок В., Лузана П., Радкевич В., Семенов О. та інших, виокремлюють важливість готовності до педагогічної взаємодії, побудованої на засадах гуманізму та творчого підходу до розвитку здобувачів професійної освіти.

Загальноприйнятий висновок: забезпечити якісну підготовку кваліфікованих фахівців в умовах закладів професійної (професійно-технічної) освіти зможе педагогічний працівник з високим рівнем підготовки до взаємного спілкування та взаємної діяльності.

Педагог професійного навчання має вміти вибудовувати партнерські стосунки, побудовані за принципом рівноправності та різнозаб'язаності.

Вирішення окресленого завдання неможливе без вкраплення в освітній процес інтерактивних технологій.

Аналіз засвідчує, що серед основних характеристик зазначених технологій є забезпечення високого рівня активності здобувачів освіти, розвиток їх здатностей до прийняття обґрунтованих рішень у нестандартних ситуаціях, формування вміння вибудовувати власні освітні програми, зорієнтованість на стимулювання творчого потенціалу кожного суб'єкта освітнього процесу тощо [1].

У той же час проведе дослідження вказує на протиріччя між важливістю окресленого та станом педагогічної практики.

Опитування майбутніх педагогів професійного навчання показало, що біля 80 % респондентів вважають за необхідне бути обізнаним з методикою впровадження в освітній процес інтерактивних технологій. Але у той же час із запропонованого списку правильно визначили всі перелічені інтерактивні методи тільки 60% студентів.

Відповідаючи на питання: «Чи використовували Ви інтерактивні методи під час проходження педагогічних практик?» 35% здобувачів освіти дали відповіді «так», 45% – «ні», інші вказали, що їм важко відповісти.

На жаль тільки близько половини студентів вважають себе підготовленими до використання інтерактивних технологій у педагогічній практиці.

Вважаємо шляхами усунення окресленого протиріччя є:

систематичне впровадження інтерактивних технологій під час організації освітнього процесу в умовах вишу;

передбачення програмами практик проведення занять з включенням інтерактивних методів.

Педагогічна практика показала доцільність організації інтерактивної взаємодії під час проведення нетрадиційних лекцій

(лекція-провокація, лекція-прес-конференція, лекція-диспут тощо). Якщо у проведенні традиційної лекції основну роль виконує викладач, то під час нетрадиційної ми спираємося на взаємне спілкування усіх учасників освітнього процесу, зокрема, пізнавально-організаційну та творчу активність самих здобувачів освіти [2].

Пробудження інтересу до інтерактивної діяльності сприяє проведенню практичних занять. Саме поняття «практичне заняття» багатоваріантне і включає наступні види занять: семінарське заняття, практикум тощо. Під час аудиторних практичних занять у здобувачів освіти формуються навички застосування набутих знань на практиці. Забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу заняття проведені у формі гри.

Процес організації навчання з використанням інтерактивних технологій дозволяє зробити його більш мотивованим, з однієї сторони, за рахунок інновацій і незвичності такої форми роботи для здобувачів освіти, а з іншого, зробити його більш різноманітним за формою за рахунок використання цілої низки засобів, у першу чергу мультимедійних [3].

Педагог професійного навчання має бути обізнаним з інноваціями як освітнього процесу, так й інноваціями галузей виробництва відповідно до спеціалізацій. Тому передбачення такого комплексного підходу до визначення тем науково-дослідних студентських робіт також сприятиме формуванню їх готовності до інтерактивної діяльності. Зазначимо важливість не тільки індивідуальної розробки під керівництвом викладача, але й колективного обговорення проблематики: етап захисту курсової роботи, організація наукових студентських конференцій тощо [4].

Тобто у процесі набуття власного досвіду інтерактивної взаємодії у майбутніх педагогів професійного навчання формується готовність до їх застосування у майбутній педагогічній діяльності, що базується на підготовці до взаємного спілкування та взаємної діяльності.

Література:

1. Ковальчук В. І. Розвиток педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у післядипломній освіті (теоретико-методичний аспект): монографія. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2014. 396 с.
2. Ігнатенко Г.В., Маринченко Є. О. Інноваційні педагогічні технології в процесі підготовки майбутніх інженерів-викладачів // «Вісник» Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. 2017. № 2 (34). С. 40 – 47

3. Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання на засадах компетентнісного підходу : кол. монографія / за наук. ред. В. І. Ковальчука. Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2020. 194 с.
4. Науково-дослідна робота в технологічній освіті: навчальний посібник для студентів спеціальності 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) / Укладачі В. П. Курок, Г. О. Воїтєлева, Г. В. Ігнатенко / за редакцією В. П. Курок. Глухів, РВВ Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, 2016, 188 с.

УДК 378

Клименко О. Ю.,
магістрант 6М-Пр(М) групи
факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Самусь Т. В.,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ЗАСТОСУВАННЯ SMART-ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ GOOGLE CLASS ROOM У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

Сьогодні з неймовірною швидкістю розвивається сфера технологій. Все більше і більше різноманітних технологій оновлюється і змінюється дуже стрімко. За останні роки все більше виникає питання – а як же використовувати Smart-технології у дистанційному навчанні?

Сучасне суспільство стрімко змінюється у Smart-суспільство, про це нам кожен день нагадує наш спосіб життя. Зараз ми майже постійно працюємо з різними видами технологій: телефон, комп'ютери тощо. З виникненням мережі інтернет, суспільство стрімко набирає новітні й простіші переваги – соціальні, економічні та інші.

Зміна поколінь створює нові потреби та можливості для розвитку системи освіти та освітніх технологій, які будуть використовувати перевагу глобального інформаційного суспільства для надання освітніх послуг більшої якості та більш правильний підхід для кожного, хто потребує якісного і доступного навчання де б він не був. Поступовий розвиток дистанційної освіти поклав початок новому явищу в освітньому процесі – Smart-освіті. Ідея Smart в освітньому процесі передбачає появу нових технологій таких як розумна дошка, розумні екрани, доступ до мережі Інтернет з будь-якої точки світу. Освітній контент у вільному доступі забезпечує зв'язок між здобувачами освіти та викладачами, обмін знаннями між собою та автоматизацію всіх процесів. Особливої актуальності розвиток дистанційного навчання набуває у наші часи в умовах світової пандемії [1].

Сьогодні навчальні заклади адаптуються під дистанційне навчання аби мати можливість навчатися не виходячи із дому. Тому зараз потрібно знаходити програми, які будуть допомагати в дистанційному навчанні як здобувачам освіти так і викладачам. Сама концепція Smart-освіті – гнучкість, що передбачає наявність дуже великої кількості джерел, максимальної різноманітності мультимедіа (аудіо, відео, графіки, презентації, онлайн виставки), швидке і дуже просте налаштування для здобувачів освіти. Окрім цього Smart-освіта має бути доступною, щоб кожен міг легко адаптуватися, а навчальні заклади могли легко контролювати та забезпечувати гнучкість освітнього процесу; бути інтегрованою, тобто постійно використовувати зовнішні джерела, що постійно оновлюються [2].

Зараз набуває популярності платформа Google Classroom. Ця платформа має свої переваги та недоліки в умовах дистанційного навчання. За допомогою неї викладач може відтворити віртуальний клас. Викладач має змогу задавати завдання здобувачам освіти, перевіряти їх виконання та відразу оцінювати роботи. Недоліком даної платформи є те, що вона не підійде для студентів технічних закладів вищої освіти (ЗВО). Освітній процес технічного ЗВО вимагає використання наочних засобів навчання, макетів, стендів, діючих моделей, лабораторні роботи тощо.

Google Classroom є унікальною платформою, що не потребує від користувача ґрунтовних знань ІТ-технологій. Викладач створює свій клас, запрошує здобувачів освіти до цього класу, кожному автоматично надсилається завдання, яке потрібно виконати. Викладач має змогу виставити дату задачі завдання. У разі, якщо студент здав

завдання із запізненням Classroom це відображає. Після виставлення викладачем оцінки, здобувачі освіти зможуть її побачити.

Отже, освіта сьогодні повинна бути гнучкою. У ній постійно мають відбуватися зміни через запровадження новітніх технологій, різноманітних складових та методик навчання. Smart-освіта дає змогу студенту отримувати знання, які йому необхідні для якісного та результативного навчання. Водночас платформа Google Classroom доступна безкоштовно для державних навчальних закладів.

Література:

1. Тихомирова Н. В. Глобальна стратегія розвитку Smart-суспільства. МЭСІ на шляху до Smart-університету. URL: <http://smartmesi.blogspot.com/2012/03/smart-smart.html#more>. (дата звернення: 17.11.2020).
2. Твердохліб А. І. Smart Education – нова тенденція у сфері освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 236-240.
3. Переваги дистанційної освіти в Україні. URL: <http://www.forest.lviv.ua/statti/distance.html>. (дата звернення: 17.11.2020).

УДК 378.016-051:793.3

Максименко В.І.,

здобувачка наукового
ступеня кандидата педагогічних наук
викладач кафедри
музичної педагогіки та хореографії
Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя

Науковий керівник:

Щолокова О.П.,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного
виконавства Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ «ДОСВІД»

У психологічному аспекті поняття «досвід» тривалий час вчені розглядали як сукупність усіх психологічних станів людини [2. с. 84]. Психологічний аналіз цього феномену полягав у виявленні суб'єктивних особливостей і джерел, визначенні їх місця в структурі особистості. Різні психологічні парадигми дозволили розробити

варіативні підходи до дефінітивної характеристики досвіду. На протязі історичного розвитку психології сформувалась теорія становлення досвіду у процесі активної творчої діяльності особистості, спрямованої на засвоєння продуктивних надбань попередніх поколінь.

Оскільки уявлення людини про себе суттєво визначають її дії, поведінку та досвід, важливого значення для нашого дослідження набуває теорія самоактуалізації особистості. Самоактуалізація визначається дослідниками як повне використання і реалізація здібностей, таланту, потенціалу особистості (А.Маслоу). Самоактуалізовані особистості реалізують усе, на що вони здатні: це люди, що розвиваються адекватно своїм можливостям. У цьому аспекті відзначимо думку К. Роджерса, який у контексті власної теорії всебічно функціонуючої особистості обґрунтував у досвіді потребу відповідності між повідомленим, відчутим і наявним. За його визначенням, досвід фіксує моменти оцінювання організмом власних станів. Саме досвід є тим чинником, що визначає життя і поведінку людини. Він писав: “Я можу жити тільки за допомогою тлумачення власного життєвого досвіду. Для того, аби пізнати себе, наголошував учений, необхідно створювати власний досвід і довіритися своїм почуттям. Без цього неможлива самоактуалізація особистості, розкриття власного творчого потенціалу” [3, с. 68].

Сучасна психологія також розглядає досвід у якості компонента структури особистості, в основі якої лежить концепція її діяльнісної сутності. У цьому контексті кожна психічна якість особистості тісно пов’язана з тими чи іншими видами психічної діяльності, яка, в свою чергу, визначається конкретними впливами зовнішнього світу. Виходячи із сучасного розуміння досвіду, вчені у цьому феномені виділяють два взаємопов’язані процеси: соціалізацію та індивідуалізацію. Але треба відзначити, що обидві ці теоретичні концепції розглядають людину як пасивний об’єкт різних впливів.

У зв’язку із застосуванням культурно-історичного і діяльнісного підходів до розвитку психіки людини поняття «досвід» набуло нових характеристик. Зокрема М. Гусельцева зазначає: “Культура у якості середовища є створений творчістю людини простір історичного досвіду...” [1, с.10]. Відтак досвід, як відображення культури, виступає формою збереження, накопичення й передачі ціннісних здобутків певного суспільства. Завдяки діяльності досвід поєднується з індивідуальними внутрішніми надбаннями людини.

З урахуванням цих позицій досвід формується і відтворюється у спільній діяльності людей. Разом з тим досвід дає новий матеріал для світоглядного зростання особи. При цьому духовний розвиток стає фактором, який збільшує продуктивність праці, набагато підвищує її ефективність. Спрямування особи на діяльність утворюється під впливом її чуттєвих сил, що зумовлюється характером сприймання дійсності.

Звертаємо також увагу на розуміння досвіду як внутрішнього надбання і переживання або досвіду рефлексії. За визначенням А. Фурмана, який стверджує, що саме завдяки рефлексії здійснюється навчання особи, а результатом цього процесу стає саморозвиток та ствердження самоактивності, зміни у психологічній організації внутрішнього світу індивіда [4, с. 7].

Отже, набуття досвіду зумовлює розвиток особистості, в свою чергу, вона включаючись у діяльність – діяльнісний досвід, отримує певні знання – когнітивний досвід, а вони зумовлюються емоційним станом – емоційний досвід. Результати діяльності передбачають її відповідність ціннісним особливостям особистості – ціннісний досвід, які, в свою чергу зумовлюють спілкування особистості – комунікативний досвід та її осмислення – досвід рефлексії. Варто підкреслити й той факт, що незважаючи на самостійність комунікативного, діяльнісного, рефлексивного, емоційного, когнітивного та ціннісного досвіду між ними існує тісний взаємозв'язок.

Аналізуючи основні міркування дослідників у галузі психології щодо розуміння досвіду, ми маємо зробити такі висновки: досвід – це якість особистості, продукт психіки, особливе утворення, що має культурно-історичне значення, і нарешті це психологічно організоване явище, яке ґрунтується на переживанні станів організму.

Література:

1. Гусельцева М. С. Категория культуры в психологии и гуманитарных науках. Вопросы психологии. 2006. - №4. С. 3-14.
2. Немов Р. С. Психология: Словарь - справочник: В 2-х ч. Ч. 2. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. 351 с.
3. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. общ. ред. и предис. Е. И. Исениной. М. : Издательская группа Прогресс, Универс, 1994. 480 с.
4. Фурман А. В. Психологія української ментальності. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 132 с.

Максимович О. М.,
аспірант I року навчання
факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Курок В.П.,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
завідувач кафедри
технологічної і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету імені
Олександра Довженка

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ АВТОТРАНСПОРТНОГО ПРОФІЛЮ В КОЛЕДЖАХ

Реформування суспільства в сучасних умовах вимагає поліпшення якості професійної підготовки та перепідготовки фахівців. Нині особливої уваги потребує автотранспортна галузь, де особливо гостро відчувається нестача висококваліфікованих кадрів, що в свою чергу потребує ефективних змін у теоретичній та практичній підготовці фахівців автотранспортного профілю.

Важливо розуміти, що автомобільний транспорт – це одна з найважливіших галузей народного господарства України. У загальній транспортній системі нашої країни автотранспорту належить велика роль. Практично жодне підприємство промислового, будівельного або сільськогосподарського профілю, не може обійтися без послуг автомобільного транспорту [2].

Це вимагає певних кроків від закладів передвищої освіти. Зокрема, готувати фахівців з сучасним рівнем професійної компетентності, мобільності, готовності до впровадження нових технологій у автомобільну промисловість, здатних працювати в умовах постійного оновлення конструкцій і систем з урахуванням світових тенденцій розвитку транспортних засобів.

З боку роботодавців висуваються всезростаючі вимоги до підготовки професійних кадрів, а саме: наявність системних знань та комунікативних якостей; здатність до самоорганізації; вміння

креативно мислити; здатність до ефективної праці в умовах глобального ринку [1].

Процес професійної підготовки фахівців автотранспортної галузі України, характеризується процесом інтеграції в європейську систему, сучасними тенденціями соціально-економічного розвитку країни, урахуванням мінливих умов глобального ринку, прискоренням темпів розвитку суспільства та загальної інформатизації середовища.

Базовим стрижнем в освітньому процесі є наявність у закладі освіти професійного висококваліфікованого колективу науково-педагогічних працівників. Саме на них і покладається вирішення питань розроблення комплексів навчально-методичної документації, освоєння і запровадження в освітній процес сучасних освітніх технологій, написання підручників і посібників, проведення наукових досліджень і залучення до наукової роботи студентів, здійснення профорієнтаційних і виховних заходів, постійне підтримання зв'язків із виробництвом, організація практик, керівництво дипломним проектуванням, підготовка до проведення занять тощо.

Спрямованість освітнього процесу на його відповідність вимогам сучасного автотранспортного виробництва — це один із основних і вирішальних факторів, від реалізації якого слід очікувати найефективніших результатів підвищення рівня якості підготовки фахівців.

Практична підготовка фахівців автомобільного транспорту в закладах освіти на всіх етапах її становлення й розвитку, відіграє провідну роль у професійному навчанні майбутніх майстрів виробничого навчання.

Науково-педагогічні працівники повинні докладати вагомих зусиль задля формування самостійності технічного мислення, розумових і практичних орієнтацій майбутніх майстрів виробничого навчання автотранспортного профілю. Це передбачає забезпечення і вдосконалення організації виробничого навчання та виробничої практики, розроблення та оновлення навчально-методичного забезпечення занять [3].

Отже, формування кваліфікованого та конкурентоспроможного майстра виробничого навчання автотранспортного профілю є важливим аспектом подальшого стрімкого розвитку сучасного суспільства.

Література:

1. Закон України «Про затвердження Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах»: чинне законодавство станом на 15 червня 2006 року: Офіц. текст. Київ: 2006.
2. Костів Б. І. Експлуатація автомобільного транспорту: Підручник. Львів, 2004. 496 с.
3. Підготовка майбутніх фахівців автомобільного транспорту: матеріали II Міжнародної наук. – практ. онлайн – конф. / уклад. М. Пукало, А. Бешлей. Львів: 2018. 112 с.

УДК 378

Нишенко С. В.,

магістрант 6М-Пр(М) групи
факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Самусь Т. В.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

В умовах інтеграції в загальноєвропейський освітній простір основою модернізації системи освіти України мають стати процеси, спрямовані на вдосконалення вищої школи, що передбачає не тільки набуття майбутніми фахівцями сукупності загальнонаукових і професійних знань, навичок і вмінь, а й необхідних, з точки зору соціального замовлення, лідерських якостей і компетентностей, активної життєвої позиції, мотивів реалізації власного потенціалу, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя. Саме це вимагає від закладів вищої освіти (ЗВО) підготовки висококваліфікованих педагогів професійного навчання із розвиненими моральними якостями, організаційними здібностями, творчим мисленням, екологічною та здоров'язберезливою культурою, здатністю

прогнозувати, передбачати і формулювати соціально корисні цілі, згуртовувати здобувачів освіти для їх досягнення.

Поняття «лідерство» в контексті фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання має свої специфічні вираження, оскільки передбачає діяльність в конкретній галузі зі своїми особливостями. З огляду на це лідерство в підготовці майбутніх педагогів професійного навчання – це процес і результат соціальнопсихологічної взаємодії членів групи студентів [1].

Нами виділено наступні лідерські якості майбутніх педагогів професійного навчання: загальні (професійна компетентність, інтелектуальність, комунікативність, організаційні здібності, любов до праці, ведення здорового способу життя, стресостійкість, колективізм); управлінські (харизматичність, творчість, ініціативність, вміння практично мислити, моральність); специфічні – характерні для професійної галузі (екологічна культура, здатність передбачати й оцінювати мінливі чинники, готовність до роботи у складних умовах, інтерес до професії тощо) [2].

Особливу увагу при формуванні лідерських якостей слід звернути на інтерактивні та колективні форми і методи роботи у ЗВО, тренінги, рольові ігри тощо. Необхідно реалізовувати заходи щодо пропаганди ведення здорового способу життя, антинаркового виховання, формування екологічної культури. Вважаємо, що визначальним є проведення мотивації і залучення молоді до діяльності органів студентського самоврядування, молодіжних громадських організацій [3].

Нині фахова підготовка майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО має включати спонукання здобувачів освіти до використання методів самовиховання, а саме: самопізнання, самоаналізу, самопримусу, самонавіювання, самоконтролю, самозвіту тощо. Ці методи при відповідній мотивації дозволяють особистості цілеспрямовано розвиватися, реалізуючи лідерський потенціал, накопичуючи досвід лідерської поведінки. Вважаємо, що для формування лідерських якостей необхідно забезпечити умови мотивації майбутніх педагогів професійного навчання до лідерства; формування готовності наставників до формування в студентів лідерських якостей; формування громадської думки, що стимулює лідерську поведінку здобувачів освіти; розвитку дієвих форм студентського самоврядування; теоретичної та практичної підготовки здобувачів освіти з лідерології.

Література:

1. Алфімов Д. В. Теорія і методика виховання лідерських якостей особистості у сучасній загальноосвітній школі: дис. ... д-ра пед. наук. Луганськ, 2012. 493 с.
2. Мороз В. П. Формування лідерських якостей студентів закладів вищої освіти в процесі діяльності органів студентського самоврядування : навч.-метод. посіб. для студ. закл. вищ. осв. Старобільськ, 2019. 263 с.
3. Сопівник Р. В. Виховання лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів: [монографія]. Київ, 2012. 504 с.

УДК 378.147:504

Олексенко Т.О.,
студентка 45-Пр(К) групи
факультету технологічної
і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Вовк Б.І.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ПРИ ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ШВЕЙНОЇ ГАЛУЗІ

В наш час першочерговим завданням, як педагогів швейної галузі, є важливою метою підготовка конкурентоспроможності фахівців з високим рівнем знань для великого розвитку України.

Гра — це заняття, яке підпорядковане сукупності правил і прийомів або базується на певних умовах, що розкриває її процесуальний зміст.

На основі різних дидактичних ігор викладачі мають змогу продемонструвати проблемні ситуації на основі яких можна зробити висновки, щодо отриманих знань.

Дидактичні ігри допомагають реалізувати трудову діяльність підготовку учнів, формують життєву точку зору, привчитися до

колективної форми роботи. Дидактичні ігри допомагають розпочати легко почати спілкування між учителем та учнями. Учні звикають зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивати увагу, пам'ять, інтерес до знань. Під час гри учні задовільняють свою потребу в діяльності, тому вони здатні уявити те, що не типовим для навколишнього середовища, під час польоту думок захопленні учні не помічають, що навчаються – пізнають нове, запам'ятовують, орієнтуються в різних ситуаціях, поглиблюють раніше набутий досвід, порівнюють запас уявлень, понять, розвиває фантазію.

Ігровий метод включають в себе: ділові ігри, дидактичні ігри, ігри-змагання.

У підготовці майбутніх кваліфікованих робітників ділова гра – це створення проблемної ситуації, що базується на практичних даних діяльності швейного підприємства, тобто рольова гра, що дозволяє учням набути певний досвід.

Метою ділової гри є закріплення та поглиблення отриманих знань, набуття навичок створення різних підходів до вирішення поставленої перед учнями проблеми, знаходження та домовленості яке влаштує всіх щодо розв'язання проблемної ситуації. Гра допомагає сформувати вміння співпраці в колективі. Важливо також передбачити способи стимулювання учнів (наприклад, організувати змагання або гарантувати одержання таким чином заліку з предмета). Оцінка результатів гри проводиться на кожному етапі та у грі в цілому.

На уроках виробничого навчання кравця-закрійника доцільно використовувати такі дидактичні ігри: «Фабрика з пошиття одягу», «Закрійник», «Модельєр» тощо.

Наведемо приклад такої гри

«Фабрика з пошиття одягу»

Дидактичне завдання гри: розширити уявлення учнів про характер праці на швейній фабриці; розвивати в учнів пам'ять та уяву; викликати інтерес та бажання дізнатися про майбутню професію. Виховувати бережливе ставлення до речей.

Ігрове завдання: якомога швидше знайти і викласти деталі одягу (комірць, рукава) відповідного розміру і кольору.

Правила гри:

1. Розглянути всі деталі одягу.
2. Знайти ті деталі, які підходять за розміром та кольором.
3. Викласти деталі одягу на виділеному для цього столі.
4. Хто перший знайшов та виклав, піднімає руку.

Виконавські дії учнів:

1. Уважно розглянути всі деталі одягу, які розкладені на столі.
2. Знайти серед деталей саме ті, які потрібні; пояснити чому.
3. Забрати деталі та викласти на окремому столі.
4. Гра буде закінченою, тоді коли хтось один правильно викладе деталі [1].

Ігрові дії: правильно знайти та виставити деталі одягу, відповідного кольору і розміру.

Результат: переможець той, хто перший правильно добре та виставить деталі одягу за кольором і розміром.

Ігрові методи мають велику вагу у навчальному процесі та пізнавальній діяльності майбутніх кваліфікованих робітників швейної галузі, вони можуть бути самими різноманітними. Ігри викликають інтерес до предмету зі сторони учнів, забезпечують засвоєння навчального матеріалу, активізують розумову діяльність.

Отже, розглядаючи дидактичну гру як метод навчання і один із основних засобів формування фахових компетентностей, вважаємо, що основне завдання професійної (професійно-технічної) освіти полягає в тому, щоб розробити методіку ігрового навчання, яка б сприяла розвитку навчально-пізнавального інтересу і забезпечувала продуктивне формування фахових компетентностей майбутніх фахівців швейної галузі.

Література:

1. Ігри та вправи спрямовані на ознайомлення дітей із професіями системи „людина - техніка”. URL: <http://svyatoshinruo.kiev.ua/2013-10-10-14-41-03/3563-2015-04-02-08-35-45> (Дата звернення 17.11.2020)

УДК:378

Пікульов М.В.,
студент 236 Пр (М) групи
факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного

педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Вовк Б.І.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри професійної освіти та технологій

сільськогосподарського виробництва

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ

В сучасних умовах активного розвитку науки і техніки, коли стрімко зростає потік корисної та необхідної інформації, різко збільшується обсяг бібліографічного матеріалу, який необхідно опрацювати. За соціологічними даними, об'єм наукової інформації в 70-ті роки подвоювався через кожні 5-7 років, у 80-ті - кожні 20 місяців, а на початку 90-х рр. подвоєння вже йшло щорічно. Це означає, що відбувається процес швидкого "морального зносу" знань, їх "старіння". Успішна освітня діяльність студента стає можливою лише за наявності уміння працювати з різноманітними літературними джерелами [1].

Самостійна робота студентів з літературними джерелами під час підготовки до заняття є засобом оволодіння глибокими професійними знаннями, формування у них активності й самостійності, розвитку розумових здібностей.

Тому діяльність педагога полягає у прищепленні здобувачам освіти умінь самостійно здобувати й застосовувати знання у процесі навчання та в подальшій професійній діяльності. Від цього великою мірою залежить результативність освітнього процесу, головна мета якого полягає у формуванні всебічно розвиненої особистості, готової до активної трудової діяльності.

У набутті вмінь працювати з літературними джерелами ключову роль відіграє знання як педагогом, так і студентом структури пізнавальної діяльності. Для успішної самостійної діяльності з літературою необхідно знати, які дії входять до її складу, та в якій послідовності вони мають виконуватися. Можемо відзначити, що

робота з літературою тільки тоді дає значний позитивний ефект, коли враховуються мотиви навчання.

Самостійна робота з книгами і підручниками, теоретичне дослідження проблем, окреслених викладачем під час лекцій, – найважливіші умови формування у студента наукового методу пізнання. Заощадити студенту час і сили допоможуть раціональні навички роботи з навчальною книгою.

Вивчаючи матеріал за науковими статтями, підручниками, навчальним посібниками, монографіями тощо потрібно переходити до наступного питання тільки після повного з'ясування попереднього, фіксуючи висновки.

В процесі вивчення навчальної літератури студентам корисно складати опорні конспекти в зошиті або в документі, створеному на комп'ютері, планшеті, доповнювати конспект лекцій, там же варто виділяти питання, які будуть розглянуті під час консультації з викладачем. Висновки, отримані в результаті опрацювання навчальних джерел, рекомендується в конспекті виділяти, щоб при перечитуванні матеріалу вони краще запам'ятовувалися.

Також рекомендується складати лист опорних сигналів, який містить найважливіші та найбільш основні положення лекції, часто вживані формули і поняття, які можуть служити постійним довідником з дисципліни. Основний сенс підготовки опорних сигналів – це систематизація та оптимізація знань з навчальної дисципліни.

Наведемо основні правила самостійної роботи літературними джерелами:

1. Варто складати перелік підручників, з якими необхідно ознайомитися.

2. Не потрібно намагатися запам'ятати все, що найближчим часом не знадобиться, запам'ятовувати треба те, де саме можна відшукати необхідний матеріал.

3. Перелік необхідно систематизувати (необхідне для практичних занять, семінарів, іспитів, для написання курсових та магістерських робіт).

4. Обов'язково необхідно виписувати всі вихідні дані кожного підручника (у процесі написання курсових і дипломних робіт це дозволить заощадити час).

5. Необхідно розібратися для себе, які підручники (або параграфи) необхідно прочитати уважніше, а які – переглянути.

6. Складаючи список літератури, потрібно порадитися з викладачами та науковими керівниками, ерудованими

однокурсниками, які допоможуть краще зорієнтуватися, на що варто звернути більше уваги.

7. Усі прочитані підручники і статті варто конспектувати – виписувати коротко основні ідеї автора, наводити найбільш яскраві цитати (із зазначенням сторінок джерела).

8. У власних підручниках допускається робити на полях короткі позначки або ж в кінці підручника, на порожніх сторінках просто зробити свій «предметний покажчик», де відзначатимуться найбільш цікаві думки і обов'язково вказуватимуться сторінки в тексті – це дозволяє економити час і швидко знаходити «обрані» місця в різних підручниках.

9. Маючи невеликий досвід роботи з науковою літературою, доцільно виробити в собі здатність «сприймати» складні тексти за допомогою прийому «повільного читання», коли зрозумілим є кожне прочитане слово (якщо слово незнайоме, то за допомогою словника обов'язково його необхідно з'ясувати).

10. Ефективний спосіб оптимізації знайомства з науковою літературою – захоплення однією ідеєю. У цьому випадку студент буде шукати аргументи «за» або «проти» ідеї, яка цікавить, і одночасно буде розглядати думки авторів підручників з приводу своїх ідей і роздумів.

Отже, студенти у яких на високому рівні сформовані уміння ефективної роботи з літературними джерелами порівняно легко справляються з пошуком відповідей на поставлені питання та практичними завданнями навчальних дисциплін.

Література:

1. Робота над літературними джерелами, URL: <https://xreferat.com/71/2196-1-robota-nad-l-teraturnimi-dzherelami.html> (Дата звернення 04.11.2020)
2. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема. Київ, 1990. 62 с.
3. Опанасенко В.П. Литвинова Н. В. Організація самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка [Серія : педагогічні науки] Глухів. В.28. 2015, С. 113-121.

УДК 378

Пластун В. В.,
магістрант 6М-Пр(М) групи
факультету технологічної
і професійної освіти

Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Самусь Т. В.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ВИКОРИСТАННЯ QR-КОДІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Використання інформаційних та комунікаційних технологій в освітньому процесі є актуальною проблемою освіти на сьогодні. Практично кожен викладач може підготувати й провести заняття з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [1]. Такі теоретичні і практичні заняття є інформативними та інтерактивними, що дозволяє економити час для усіх учасників освітнього процесу, здобувачу освіти працювати в своєму темпі, а викладачу дозволяє працювати диференційовано та індивідуально, дає можливість оперативного проконтролювати та оцінити результати навчання [2].

За допомогою QR- кодів можна економити час для входу, зберігаючи URL-адреси веб-сайтів у QR-коді. На сьогодні заклади вищої освіти використовуються комп'ютери для навчання здобувачів освіти. Скажімо, викладач хоче використовувати програмне забезпечення як інструмент навчання. Аби почати роботу в «Інтернеті» він має ввести URL-адресу, це може зайняти 10-15 хвилин, витрачається цінний час. Вирішити цю проблему можна за допомогою QR-коду: згенерувати QR-код, що містить посилання на онлайн-програму і роздрукувати його. Студентам достатньо піднести цей QR-код до камери і вони автоматично спрямовуються до програми. Подібним чином викладачі можуть створювати QR-коди для посилань на інші додатки, які зазвичай використовуються під час занять, тим самим заощаджуючи час.

Але використання QR-кодів має певні недоліки. Якщо сканування QR-коду відбувається за допомогою мобільного

пристрою, програма використовує камеру телефону. Однак, у разі низької якості камери, QR-код може бути відскановано неправильно. Оскільки QR-коди є матрицею з малих квадратів, для забезпечення точності потрібна відносно якісна камера.

Також веб-сайт повинен бути сумісним з мобільними пристроями, інакше користувачі просто побачать пошарпаний екран. Розробка мобільної версії веб-сторінки для кожного продукту, пов'язаного з QR-кодом, можлива, але складна для досягнення [3].

Коди швидкого реагування – це двовимірні штрих-коди, які можуть містити практично будь-який тип даних: звичайний текст, посилання, мультимедіа тощо. Все, що потрібно – це програма для сканування QR-коду. Ще QR-код можна використовувати для зберігання URL-адрес онлайн-додатків, які зазвичай використовуються в освітньому процесі, тим самим заощаджуючи час для здобувачів освіти.

Отже, досвід використання QR- кодів в освітньому процесі, свідчить про те, що підвищується мотивація до навчання, заняття стають більш ефективними.

Література:

1. Авраменко Є. В. Перспективи застосування QR-кодів у навчанні. *Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій*: Матеріали III Всеукраїнського науково-методичного семінару, м. Глухів, 01 листопада 2019р. Суми, 2019. С. 75 – 77.
2. Тирон В. О. Технологія QR-кодування в освітньому процесі. URL: <https://vseosvita.ua/library/tehnologia-qr-koduvanna-v-osvitnomu-procesi-177636.html> (дата звернення: 17.11.2020).
3. QR-код розшифрувати на комп'ютері. URL: <http://www.поради.pp.ua/kompyuterinternet/7005-qr-kod-rozshifruvati-na-kompyuter.html> (дата звернення: 15.11.2020).

УДК 37.014.25:004

Сорока В.В.,
аспірант II року навчання
кафедри професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Ковальчук В.І.,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри

професійної освіти та технологій

сільськогосподарського виробництва

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

СУЧАСНІ ЦИФРОВІ СЕРЕДОВИЩА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Стрімкий розвиток цифрових технологій та процес цифровізації торкається різних сфер життя людини, стає звичайною практикою. Не лишається в стороні і освітній процес. Більшою мірою, ніж раніше, в навчанні використовуються нові, в тому числі мобільні технології. Сучасне покоління здобувачів освіти набагато частіше використовує цифрові інструменти для вирішення своїх завдань.

Існує ряд інформаційних систем, які прямо або опосередковано використовуються в освітньому процесі. Найчастіше такі системи застосовуються для полегшення процесу навчання, для візуалізації поясненого матеріалу, для спрощення процесів тестування.

До основних автоматизованих цифрових технологій, які застосовуються в освітньому процесі та які створюють цифрові освітні середовища з широкими можливостями для педагогів та здобувачів освіти, відносяться:

1. Модульне цифрове середовище освітнього процесу.

Сучасні заклади освіти та компанії створюють свої власні цифрові інтегровані модульні освітні середовища. У подібних технологіях як правило визначені чотири основні функції: ведення обліку, планування, інструкції та інструменти для оцінки здобувачів освіти, вторинні функції (інструменти для підтримки взаємодії учасників і викладачів в системі).

Дослідники з'ясували, що ретельно розроблена система може не тільки розв'язати проблему освітніх і кадрових ресурсів, а й підвищити продуктивність здобувачів освіти. З допомогою модульного цифрового середовища студенти можуть ознайомлюватись з навчальним матеріалом, виконувати завдання та

відправляти його на перевірку, пройти електронне тестування та одразу отримати оцінку, якої іншим не видно, що забезпечує конфіденційність. Модульне цифрове середовище сприяє комунікації студентів як з викладачем, так і між собою шляхом використання таких засобів як форум, електронна пошта, чат. Викладач має можливість надсилати повідомлення студентам, розподіляти, збирати та перевіряти завдання, вести електронні журнали обліку оцінок, налаштовувати різноманітні ресурси курсу. Використання в навчальному процесі модульного цифрового середовища дозволяє не втрачати час протягом заняття на елементарні завдання закритого типу, а зосередитися на творчих завдання [2].

2. Масові відкриті онлайн-курси та дистанційна освіта.

Одним з найсучасніших освітніх проєктів є масові відкриті онлайн-курси (МВОК), що являють собою навчальні курси з масовою інтерактивною участю із застосуванням технологій електронного навчання та відкритим доступом через Інтернет та які є однією з форм дистанційної освіти. Майданчики МВОК можна назвати одночасно інструментом і цифровим середовищем. Останнім часом частка залученості закладів освіти в створення онлайн-курсів зростає як в нашій країні, так і в світі. На цей час популярними світовими МВОК платформами є Coursera, Prometheus, Edera, ВУМ online, Wisecow, edX, XuetangX, FutureLearn, Udacity, де зареєстровано понад 48 мільйонів здобувачів освіти [3].

Але однією з головних проблем МВОК є низький ступінь завершеності курсів - всього лише близько 10% здобувачів освіти проходять онлайн-навчання до кінця. Крім того, зараз існує мало емпіричних досліджень про дійсну ефективність МВОК [1].

Недоліком МВОК можна також вважати відсутність гнучкості. Незважаючи на невеликі формальні відмінності між структурною організацією та інтерфейсами платформ, в основному, формат всіх відомих МВОК платформ передбачає використання відео-лекцій і тестових питань з варіантом вибору, відкритих та закритих питань. Немає можливостей і функціонала для інтеграції додаткових інструментів, наприклад, для включення в освітній процес елементів гейміфікації, яка можливо підвищила б залученість користувачів.

3. LMS і LCMS системи.

Для організації процесу дистанційного навчання використовують також системи LMS (learning management system), що реалізуються через програми типу LCMS (learning content management system). Це системи управління навчанням, які використовуються для

розробки, управління та поширення онлайн навчальних матеріалів з умовою забезпечення спільного призначеного для користувача доступу. У LMS створюється єдиний освітній простір для отримання теоретичних знань, активної практики та індивідуального зворотного зв'язку від викладача. У таких системах також є можливість для викладачів створювати курси в візуальному віртуальному середовищі. Викладач може задавати траєкторію навчання здобувача освіти, а також послідовність вивчення матеріалу. У світі існують ціла група успішних LMS систем, таких як, наприклад, Adobe Captivate Prime, Moodle, Claroline і інші. Тут роль викладача не нівелюється, його внесок залишається схожим з внеском при традиційній концепції навчання, але сам процес освіти переноситься в цифрове середовище.

Отже, використання цифрових технологій на сьогодні є обов'язковою умовою підготовки майбутніх фахівців. Використання сучасних цифрових середовищ в освітньому процесі дає змогу формувати загальні та фахові компетентності, налагоджувати самостійне навчання здобувачів освіти, сприяти взаємодії з викладачами, мати доступ до систематизованого навчально-методичного матеріалу.

Література:

1. Liyanagunawardena T.R. et al. Dropout: MOOC Participants' perspective. *Proceedings of European MOOC Research Summit*. 2014. Pp. 95-101.
2. Внукова О.М. Використання модульного середовища освітнього процесу для підготовки педагогів професійного навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 44. С. 207-211.
3. Воронова Н.С. Цифрові освітні ресурси в теорії і практиці сучасної зарубіжної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2019. Вип. 9. С. 37-47.

УДК 378.046.4

Черніченко І.Ю. ,
аспірантка II року навчання
факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка
Науковий керівник:
Зінченко В.П.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри
педагогіки та менеджменту освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ У ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ГОТОВНОСТІ ДО НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Вимоги до викладачів вищих військових навчальних закладів в сучасних умовах значною мірою актуалізувалися і набули певних змін у зв'язку із впливом обстановки, що склалися за останні роки в світі і в Україні. Особливо воєнно-політична нестабільність посилюється в умовах антитерористичної операції на сході України. Відповідно до Стратегічного оборонного бюлетеня України однією з оперативних цілей є удосконалення системи військової освіти та підготовки кадрів [3]. Успішне виконання зазначеного пов'язане із забезпеченням якості функціонування системи військової освіти, де головну роль відіграє особистість викладача, його професійність, фаховість, готовність до реалізації всіх складових освітнього процесу та підготовки компетентних військових фахівців для військових формувань. Саме викладачі вищих військових навчальних закладів мають забезпечувати ефективність підготовки військових фахівців, формування в них високих морально-ділових якостей, здатність і готовність успішно вирішувати складні військовопрофесійні завдання у мирний час та в екстремальних умовах особливого періоду.

Питання формування готовності до науково-педагогічної діяльності викладача вищого військового навчального закладу є важливою педагогічною проблемою, що потребує детального теоретичного аналізу та практичного дослідження. Насамперед тому, що науково-педагогічний склад вищих військових навчальних закладів комплектується офіцерами з досвідом служби у військах (силах), офіцерами, які брали участь у бойових діях та міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки. Вони мають значний практичний досвід роботи, досвід спілкування і взаємодії з людьми, але не мають достатнього педагогічного досвіду і виявляються не готовими до науково-педагогічної роботи.

Різні аспекти проблеми оптимізації професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічного складу вищих військових

навчальних закладів досліджували науковці: загальнопедагогічна підготовка (Т. Бунєєв, О. Торічний, І. Яремчук), організаційно-методичні та дидактичні особливості оптимізації освітнього процесу (В. Цибулько, В. Балашов, А. Філіпов, В. Гриньков, С. Сінкевич, І. Томків). Питання удосконалення післядипломної освіти викладачів досліджують Ю. Присяжнюк, О. Самойленко, С. Демченко, В. Радченко, Л. Мороз, О. Лопутько, Л. Хахуля, В. Гриньков та інші.

Результатом професійної підготовки та післядипломної освіти викладачів вищих військових навчальних закладів є готовність до науково-педагогічної роботи.

Зупинимось на характеристиці поняття «готовність». Так, Е. Зеєр визначає що готовність як це активно-дійовий стан особистості, що відображає зміст задачі, що перед нею стоїть, умови її майбутнього розв'язання та є умовою вдалого виконання будь-якої діяльності. При цьому в структурі готовності він виділяє мотиваційний, орієнтаційний, операційний, оцінний компоненти [1].

У дослідженні А. Резановича готовність розглядається як якість особистості, в якій виражено її схильність до здійснення діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів відповідного соціального досвіду та здатність використовувати цей досвід у професійній діяльності. Готовність представлена єдністю мотиваційного, теоретичного та практичного елементів» [2].

На основі аналізу літератури та власного бачення проблеми готовність викладачів вищих військових навчальних закладів до науково-педагогічної діяльності розглядається нами як інтегральне утворення особистості, що має системну організацію, складну багаторівневу структуру, в якій цілісно взаємодіють мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний компоненти, ступінь сформованості яких і визначає здатність до виконання даного виду діяльності на належному рівні.

Сучасні вимоги до підготовки військових фахівців потребують високого рівня сформованості готовності викладачів вищих військових навчальних закладів до науково-педагогічної діяльності. Предметом подальших наукових розвідок має стати визначення педагогічних умов та засобів формування і розвитку готовності викладачів вищих військових навчальних закладів до науково-педагогічної діяльності в процесі післядипломної освіти.

Література:

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика: учебное пособие для высшей школы М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2004. 192 с.
2. Резанович А. Е. Развитие готовности студентов вузов к организаторской деятельности : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 ; Магнитогорск, 2002. 22 с.
3. Стратегічний оборонний бюлетень України. Указ Президента України від 06 червня 2016р. № 240/2016. “Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 20 травня 2016 року “Про Стратегічний оборонний бюлетень України”.

УДК 378

Шевцов А. О.,

магістрант 6М-Пр(М) групи
факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Самусь Т. В.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач
кафедри професійної освіти та
технологій сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У контексті врахування загальнопланетарної екологічної кризи й трансформації вимог до вищої освіти, доцільно проаналізувати основні аспекти формування екологічної грамотності у процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Питання планування виробничого навчання та вивчення його змісту мають розглядатися у взаємозв'язку з багатьма факторами, що визначають ефективність освітнього процесу.

Варто зазначити, що починаючи виробничо-технологічну практику на підприємствах, до основного матеріалу звітної документації необхідно додавати завдання з вивчення студентами екологічних факторів, що передбачають прийняття самостійних

рішень щодо забезпечення раціонального підходу до екологічного обґрунтування технологічних процесів, у яких вони безпосередньо беруть участь, а також з вивчення навколишнього середовища в цілому [1]. Таким чином, у майбутнього педагога професійного навчання формується цілісне уявлення не тільки про технологічні процеси на виробництві, а й про чинники, необхідні для розуміння і визнання взаємної залежності між людиною, культурою і біофізичним оточенням, що сприяють поліпшенню якості довкілля.

Студенти, які включають в звітні матеріали питання виробничої екології, висловлюють оригінальні думки, виявляють високий інтерес до екологічного оточення на підприємстві. Таким здобувачам освіти властиві ініціативність, відповідальність, оригінальність у вирішенні проблемних ситуацій. При діяльності спрямованій на формування екологічної грамотності не тільки на етапі виробничої практики, а й у процесі навчання фахових дисциплін, відбувається систематичне формування самостійних міркувань і висновків щодо природоохоронного забезпечення виробничої та господарської діяльності на виробництві.

Плануючи виконання завдань щодо розробки або оптимізації екологічного оточення, педагог формує певні методичні прийоми в реалізації змісту практико-орієнтованої екологічної освіти. У зв'язку з цим, домінантою стає не власне навчання, освоєння інформації та набуття професійних навичок, а формування здатності самостійно і результативно діяти в реальних життєвих і професійних ситуаціях.

Майбутній фахівець повинен оперативно реагувати на постійні зміни професійної діяльності. Не випадково при визначенні якості підготовки фахівця враховуються як діяльні категорії, так і особистісні характеристики, що у комплексі складають професійну компетентність фахівця. Формування екологічної грамотності в професійній педагогіці розглядається в цілісній єдності навчання і виховання як цілеспрямований процесі формування системи цінностей. У зв'язку з цим, предметні методики професійної освіти тісно взаємопов'язані з розвитком професійно-екологічного мислення.

Слід зазначити, що технології екологічного виховання вдало реалізуються через формування досвіду практичної діяльності здобувачів освіти, зокрема творчої. Однією з важливих педагогічних умов, що сприяють розвитку екологічної грамотності студентів, їх соціалізації та самовизначенню, є формування екологічної компетентності засобами залучення до раціоналізації і технічної творчості [2]. Використання таких засобів не тільки сприяє розвитку

професійного мислення, а й створюють передумови успішності майбутньої професійної діяльності.

У творчій вирішенні творчих завдань студенти зустрічаються з елементами раціоналізаторського підходу: раціональної організації виробництва, підвищенням продуктивності праці, створенням комфортності виконання технологічних процесів, вивченням екологічної безпеки виконання технологічних процесів тощо. При цьому відбувається формування творчого мислення, ціннісних установок в потребах і діяльності і, що особливо важливо, «екологізації поведінки» в цілому.

У творчих роботах студентів питанням оптимізації екології виробництва зазвичай витрачається щонайменше 30% обсягу тексту, що є обов'язковою вимогою до організації та реалізації творчих і конкурсних робіт. Розв'язання екологічних виробничих проблем у процесі виконання студентами творчих робіт можливо на основі міждисциплінарного підходу до формування екологічної грамотності шляхом систематичного вивчення екологічного матеріалу. Оскільки зміст зазначених видів робіт істотно відрізняється від змісту планових навчально-виробничих робіт, адміністрації необхідно шукати навчальний час для організації і проведення творчих і конкурсних робіт безпосередньо під час освітнього процесу [1].

Отже, якість підготовки педагогів професійного навчання визначається низкою теоретико-методологічних позицій. У цьому контексті важливим аспектом є формування екологічної грамотності студентів, що визначається, зокрема, трансформацією підходів до виробничої практики та збільшенням творчих завдань відповідної тематики.

Література:

1. Басва Т. Формування здорового способу життя в особистісно-орієнтованому виховному процесі життя. *Соціально-педагогічні проблеми сучасної середньої та вищої освіти в Україні*. Житомир, 2002. С.172–173.
2. Набатова Л. Б. Педагогические условия формирования общей экологической культуры в подготовке педагога профессионального обучения. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2018. № 1. С. 33–35.

**ЗБІРНИК
матеріалів міжнародної
науково-практичної
інтернет-конференції
молодих учених і студентів**

**X ГЛУХІВСЬКІ НАУКОВІ
ЧИТАННЯ – 2020.**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
СУСПІЛЬНИХ ТА
ГУМАНІТАРНИХ НАУК**

Матеріали подано в авторській редакції.

Глухів: Глухівський НПУ ім. О.Довженка, 2020