

**Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет**



**МАТЕРІАЛИ
X Міжнародної
науково-практичної конференції
студентів та молодих науковців
„НАУКА, ОСВІТА, СУСПІЛЬСТВО
ОЧИМА МОЛОДИХ”**

17 травня 2017 року
м. Рівне

ББК 72

УДК 001+37+316.3

Н-34

**НАУКА, ОСВІТА, СУСПІЛЬСТВО ОЧИМА
МОЛОДИХ: Матеріали X Міжнародної науково-
практичної конференції студентів та молодих
науковців. – Рівне: РВВ РДГУ. – 2017. – 385 с.**

Організаційний комітет:

Постоловський Руслан Михайлович – кандидат історичних наук, професор, ректор РДГУ – голова оргкомітету;

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

Камінська Ольга Володимирівна – доктор психологічних наук, професор – заступник голови оргкомітету;

Гон Максим Мойсейович – доктор політичних наук, професор;

Павелків Роман Володимирович – доктор психологічних наук, професор;

Петрівський Ярослав Борисович – доктор технічних наук, професор;

Сяський Андрій Олексійович – доктор технічних наук, професор;

Безверха Оксана Володимирівна – аспірант;

Богачик Марина Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент;

Виткалов Сергій Володимирович – кандидат мистецтвознавства, доцент;

Павлюк Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент;

Падалка Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент;

Синяк Степан Леонідович – кандидат історичних наук, доцент.

Рекомендовано до друку Вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол №5 від 27.04.2017 р.)

Молодий педагог

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Антонів Людмила Леонідівна, студентка

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

Одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти є формування у дітей знань про основи безпеки життєдіяльності та вмінь і навичок раціональної поведінки.

Базовий компонент дошкільної освіти як державний освітній стандарт орієнтує педагогів на необхідність планомірної і системної роботи щодо формування у дітей елементарної компетенції з основ безпеки життєдіяльності. Дошкільний вік – важливий період, коли формується особистість і закладаються основи досвіду безпечної життєдіяльності, здорового способу життя [1].

Проблема формування у дітей свідомого і відповідального ставлення до питання особистої безпеки і безпеки оточення розглядалася українськими науковцями (А.Богущ, О.Долинна, Н.Журавова, Л.Карноух, А.Колядіна, О.Корнева, В.Романенко, В.Сапронов та ін.) Формування культури безпеки життєдіяльності у дітей старшого дошкільного віку виступило предметом дослідження А. Садретдинові.

Мета дослідження – розкрити педагогічні умови виховання безпеки життєдіяльності у старших дошкільників.

Формування у старших дошкільників обізнаності та практичних навичок про основи здоров'я та безпеку життєдіяльності здійснювалося у процесі повсякденної освітньої роботи й охоплювало всі провідні форми діяльності дитини (гру, спілкування, трудову (предметно-практичну) діяльність).

У дослідженні дотримувалися таких принципів: систематичності, доступності, послідовності і поступовості, науковості і дозованості, наочності, динамічності, індивідуального підходу та інтеграції [3].

Експериментальна робота з старшими дошкільниками з питань безпеки життєдіяльності здійснювалася у три етапи: підготовчий, основний, практичний. На першому (підготовчому) етапі збагачували знання дітей про здоров'я і безпеку життєдіяльності. Використовувалися такі форми й методи роботи, як екскурсії, спостереження, цільові прогулянки, читання художніх творів, розгляд ілюстрацій, перегляд відеофільмів, тематичних мультфільмів, «хвилинки безпеки»[2].

Другий етап дослідження мав на меті формування у дошкільників певної системи уявлень та вироблення навичок безпечної поведінки. Використовували різні види ігор з елементами безпеки життєдіяльності, бесіди, розповідання віршів, виконання вправ, трудових доручень тощо.

Застосування на практиці набутих знань та вмінь відбувалося на завершальному (практичному) етапі роботи. Дошкільникам пропонували розв'язання проблемних ситуацій, творчі завдання, залучали до пошуково-дослідницької діяльності, розваг, свят тощо. Практичні навички безпечної поведінки дітей розвивали за допомогою експериментування і дослідів, які давали дітям можливість самостійно знаходити рішення, підтвердження або спростування власних думок та переконань.

У процесі навчання старших дошкільників безпечної поведінки забезпечували відповідні психологічно-педагогічні умови. Оскільки постійна, цілеспрямована робота з чинниками, які можуть становити загрозу життю і здоров'ю людини, може негативно вплинути на психологічне здоров'я дітей, намагалися враховувати особливості дитячої психіки, її підвищену вразливість. Постійно стежили за емоційним станом дітей, включали у навчально-виховну роботу з дітьми релаксаційні паузи, етюди з психогімнастики тощо [4].

Навчально-виховну роботу для забезпечення максимального результату здійснювали одночасно в трьох напрямках: дошкільний заклад – діти – батьки.

Важливого значення надавали формуванню психологічної готовності дітей до сприйняття відповідної інформації про небезпеку та практичних дій у надзвичайних ситуаціях.

Розширення умінь дітей про небезпечні предмети, явища та ситуації відбувалося не лише на інформаційному, а й на емоційно-чуттєвому рівні. З цією метою використовували художнє слово: казки, оповідання, загадки, прислів'я, приказки.

Важливу роль у розвитку навичок безпеки життєдіяльності старших дошкільників відіграє предметно-розвивальне середовище. У групі наявні дидактичні і настільно-друковані ігри, пізнавальна література, відповідний ілюстративний матеріал, функціонує куточок безпеки, який призначений для інформування дітей про певні небезпечні ситуації та речі, які можуть загрожувати життю та здоров'ю. Систематично проводяться «Тижні знань з безпеки життєдіяльності» з врахуванням пори року.

У дошкільному віці потрібно закласти фундамент знань і практичних дій про основи здоров'я та безпеку життєдіяльності, виробити усвідомлення пріоритету здорового способу життя.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Освіта, 2012. – 26 с.
2. Карпенко О. Безпека життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник / Ореста Карпенко, Любов Зогоруйко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2016. – 192 с.
3. Лохвицька Л. В. Реалізація завдань з охорони, збереження і зміцнення здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей у дошкільному навчальному закладі: вимоги сьогодення / Л. В. Лохвицька // Безпека життєдіяльності. – № 10 (жовтень). – 2015. – С. 11-14.

4. Ткаченко Ю.М. Шляхи удосконалення і підвищення якості навчально-виховного процесу з питань цивільного захисту та безпеки життєдіяльності в дошкільних навчальних закладах / Ю. М. Ткаченко // Безпека життєдіяльності. – № 9 (вересень). – 2016. – С. 5-9.

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ М. МОНТЕССОРІ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ МАТЕМАТИКИ

Арсентєва Оксана Олександрівна, магістрант

Науковий керівник: Павлюк Т. О., кандидат педагогічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

В умовах розвитку варіативності і різноманітності дошкільного виховання в останні десятиліття реалізуються різні підходи до питань навчання і розвитку дитини дошкільного віку. В зв'язку з цим, з теоретичної і практичної точки зору все більше актуалізується проблема розробки концептуальних підходів до побудови неперервної системи математичного навчання дошкільників. Сучасна психолого-педагогічна наука незаперечно довела, що використання педагогічної системи М. Монтессорі сприяє покращенню і підвищенню розумового і психічного розвитку дошкільника; визначила, що для дітей дошкільного віку оволодіння елементарними математичними знаннями має пізнавальне, навчальне значення, а також являється одним з умов готовності дитини до шкільного навчання.

У дослідженнях, присвячених проблемі математичного розвитку дошкільників, увага акцентується на формуванні в дитині окремих математичних знань про кількісні відношення, форму, величину предметів, орієнтування в просторі і часі (Р. Березіна, Л. Гайдаржийська, Л. Зайцева, В. Колечко, З. Лебедева, Г. Леушина, К. Назаренко, Т. Степанова, А. Столяр, Т. Павлюк, К. Щербакова та ін.) У наш час реалізується ідея найпростішої логічної підготовки дошкільників (А.Столяр), розроблена методика розвитку логічних операцій за допомогою спеціальної серії логіко-математичних ігор (Л.Венгер, Р.Говорова, А.Столяр, З.Михайлова), розвиваючих ігор Б.Нікітіна.

Різні аспекти проблеми застосування системи Марії Монтессорі в освіті України знаходимо у дослідженнях А. Андрушко, В. Горюнова, З. Борисової, Н. Прибильської, Б. Жебровського, Т. Мостової та інших. Вчені І. Дичківська та Т. Поніманська особливості використання системи Марії Монтессорі в українських дошкільних навчальних закладах висвітлили в книзі «М. Монтессорі: теорія і технологія». Дослідниця Д. Сорокова видала посібник методики застосування системи Марії Монтессорі на практиці з метою отримання якомога вищих результатів «Математика за методом Марії Монтессорі в дитячому садку та школі» [4, с.33].

В основі педагогічної системи Монтессорі лежить принцип неприпустимості насильства над дитиною. Дитина для неї – цілісна активна особистість з надзвичайно інтенсивною мотивацією до саморозвитку. Завдання педагога полягає в тому, щоб підготувати розвиваюче середовище і спостерігати за самостійною роботою дитини, пропонуючи свою допомогу лише тоді, коли це необхідно. Дидактичний матеріал, влаштований таким чином, що дозволяє дитині самій виявляти допущені помилки, а це, на думку Монтессорі, розвиває уважність, її відповідальність і впевненість у собі.

Кімната, де займаються діти, розділена на п'ять зон: зону практичного життя, де дитина розвиває навички самообслуговування; зону сенсорного розвитку, де представлені матеріали для розвитку зору, слуху, нюху, дотику і т.д.; математичну, мовленнєву та космічну зону. В останній дитина може задовольнити свою цікавість в області географії, фізики, хімії та інших наук. Дитина сама вирішує, в яку зону їй хочеться піти сьогодні. У садках Монтессорі дітям надають можливість займатися з тими матеріалами, з якими їм в даний момент цікаво і хочеться, довіряючись природі дитини і даючи можливість діяти закладеним в ній творчим силам [3, с.153].

Величезне значення для Монтессорі мала якість допомоги. Вона уважно стежила за тим, з якими посібниками діти займаються охоче, і відбракувала ті, до яких вони не особливо тягнулися. Всі монтессорі-матеріали виконані з натуральної сировини, навіть з цінних порід дерева. Вивчаючи послідовність розвитку тих чи інших навичок, Монтессорі помітила, що в природному розвитку дитини можна виділити так звані сензитивні періоди, коли найбільш легко і невимушено формуються окремі навички, вміння, уявлення. Більшість сензитивних періодів припадають на перші шість років життя. Так, від народження до шести років у кілька етапів відбувається розвиток мовлення, приблизно з двох з половиною до шести років виникають і закріплюються соціальні навички, період особливої чутливості до сприйняття дрібних предметів припадає на вік приблизно від півтора до двох з половиною років і т.д. Час виникнення, тривалість і динаміка сензитивних періодів трохи різняться у різних дітей. Головний індикатор настання того чи іншого періоду – інтерес дитини до відповідного типу діяльності.

Вправи практичної повсякденної діяльності та вправи для сенсорного розвитку є основою для формування елементарних математичних уявлень і підготовкою до вивчення математики. Більшість математичних понять вводяться у процесі роботи з сенсорними матеріалами. До математичного розділу відносяться лічба предметів, знайомство з геометричними фігурами та тілами, числами, арифметичними діями, співвідношення кількості предметів з числом, вивчення таблиць додавання, віднімання, множення, ділення. Марія Монтессорі розробила дидактичні матеріали з математики, особливості роботи з яким висвітлено відомим педагогом Ю. Фаусек.

Вивчення математики починається зі знайомства за допомогою конкретного матеріалу з рахунком до 10, із цифрами 0 – 9 та числом 10. На початку навчання М. Монтессорі пропонує ознайомити дітей із концепцією десяткової системи числення, що заснована на переході від одного десятка до іншого та є необхідною для подальшого засвоєння десяткової системи. Пізніше діти ознайомлюються з кількістю предметів та вчать співвідносити її з числом, запам'ятовують назви чисел до 20, далі до 100, 1000, засвоюють багатозначні числа, арифметичні дії: додавання, віднімання, множення, ділення. Потім вони вчать розв'язувати приклади за допомогою цілої серії матеріалів і поступово запам'ятовують таблиці додавання, віднімання, множення і ділення. Всі математичні операції поступово переходять в абстрактну форму, тобто на папір, без допомоги матеріалу.

Ознайомившись із цілими числами, слід переходити до дій із звичайними та десятковими дробами, піднесення до степеня і добування кореня та вивчення геометрії.

У змісті математичного матеріалу мали місце окремі недоліки. Як зазначає М. Сорокова, по-перше, М. Монтессорі недостатньо уваги приділяла розв'язуванню задач, тоді як розв'язування задач сприяє розвитку логічного мислення. По-друге, підготовлені матеріали дозволяють засвоїти обмежене коло математичних понять. Як засвідчує досвід, підкреслює М. Сорокова, діти шкільного віку, зрозумівши зміст операцій, більше не повертаються до них: вони бажають виконувати завдання у робочих зошитах, що в системі Монтессорі не використовуються. Більшість педагогів, які працюють за системою Монтессорі, вважають, що математичні матеріали завдяки їх конкретності й наочності можуть бути використані в сучасних освітніх закладах як дидактичні роздаткові матеріали [4, с.136].

Отже, під вихованням М. Монтессорі розуміє не тільки засвоєння знань, умінь, але й допомогу в психічному, емоційному, фізичному розвитку дитини з самого народження, підтримку та захист її духовного розвитку, підготовку дитини до життя. На думку педагога, всі новоутворення у сфері навчання та виховання повинні бути зорієнтовані на розвиток особистості, розкриття потенційних можливостей кожної людини. В центрі навчання повинна бути поставлена сама людина. Основною загальною метою виховання та навчання повинно стати розвиток людських здібностей за допомогою різноманітних шляхів і засобів для організації внутрішнього світу людини і розвитку її особливостей. Тому, будувати навчально-виховний процес М. Монтессорі пропонувала так, щоб сприяти не тільки інтелектуальному, але й психофізичному, моральному розвитку дитини.

Змінивши традиційну систему навчання, М. Монтессорі побачила не нову систему навчання і виховання, а нову Людину, яка розкривається і вільно розвиває свій істинний характер. Дитина проявляє свою волю, і ніщо не стримує її внутрішню роботу й не тисне на її душу.

Поняття «математичний розвиток дошкільників» є досить складним, комплексним і багатоаспектним. Воно складається з взаємозалежних і взаємообумовлених уявлень про простір, форму, величину, час, кількість, їх властивості і відносини, які необхідні для формування у дитини «життєвих» і «наукових» понять. Тому включення в навчання дошкільників певного комплексу математичних завдань і вправ, розроблених з використанням елементів педагогічної системи М. Монтессорі буде сприяти більш міцному і осмисленому засвоєнню математичних знань в нових умовах, посвяченню житті і надасть істотний вплив на розвиток сприйняття і мислення, пізнавальної діяльності в цілому.

Список використаних джерел

1. Баглаєва Н. І. Діагностика логіко-математичних умінь дитини / Н. І. Баглаєва // Палітра педагога. – 1998. – № 3–4. – С. 10–12.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – №7. – С. 4–19.
3. Дичківська І.М. М. Монтессорі: теорія і технологія / І.М. Дичківська, Т.І. Поніманська. – К. : Видавничий дім «Слово», 2006. – С. 304
4. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності / І. М. Дичківська. – Рівне : Волин. береги, 2016. – С. 384
5. Павлюк Т. О. Засоби та методи формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку / Т. О. Павлюк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць: наук. записки Рівненського держ. гуманітарного ун-ту. – Рівне : РДГУ. – 2012. – Випуск 4 (47). – С. 146-149.
6. Щербакова К. Й. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників. / К. Й. Щербакова. – К: Вища школа, 1996. – С. 356

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Басюк Олена Олександрівна, магістрант

*Науковий керівник: Кирилецька Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сутність, мета і принципи організації профільного навчання

Профільне навчання – вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів і створення для них умов відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу [3].

Мета профільного навчання – забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання в умовах реформування сучасного суспільства [3].

Профільне навчання ґрунтується на таких **принципах**[1]:

- *Принцип соціальної рівноваги.*
- *Принцип наступності й неперервності.*
- *Принцип варіативності.*
- *Принцип діагностико-прогностичної реалізованості.*
- *Принцип диференціації.*
- *Принцип індивідуалізації.*

Структура профільного навчання

Профіль навчання – це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає розширене, поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів.

Засвоєння змісту освіти у загальноосвітніх закладах із профільним навчанням має, по-перше, забезпечувати

загальноосвітню підготовку учнів, по-друге – підготовку до майбутньої професійної діяльності[3].

Форми організації профільного навчання

Виділяють такі організації профільного навчання[1]:

- **Внутрішньошкільні;**
- **Зовнішньошкільні;**
- **Міжшкільна взаємодія;**
- **Мережева взаємодія.**

Допрофільна підготовка

Допрофільна підготовка – це компонент профільного навчання, який здійснюється в основній школі (8–9 класи) і покликаний повною мірою забезпечувати реалізацію інтересів, нахилів і здібностей учнів шляхом відповідних змін у завданнях, змісті й організації процесу навчання. Допрофільна підготовка забезпечує наступність між основною та старшою школою, закладає інформаційні та психолого-педагогічні основи для успішного профільного навчання учня і створює передумови для життєвого і професійного самовизначення [6].

Умови реалізації концепції профільного навчання

Для реалізації концепції профільного навчання необхідно розроблення та оновлення нормативного забезпечення, організація підготовки педагогічних і керівних кадрів, забезпечення належного науково-методичного та психологічного супроводу, модернізація матеріально-технічної бази, створення нового покоління навчальних планів, програм, підручників і посібників, у тому числі й електронних, належне фінансове забезпечення [6].

Аналіз програми з математики для загальноосвітніх шкіл

Для організації навчання математики на академічному рівні, якому відповідають біолого-хімічний, біолого-фізичний, біотехнологічний, хіміко-технологічний, фізико-хімічний, агрохімічний профілі природничо-математичного напрямку профільного навчання, а також технологічний профіль, у 10-му класі відводиться на вивчення алгебри та початків аналізу – 70 год., геометрії – 70 год.; в 11 класі – 105 год. і 70 год. відповідно.

Для вивчення математики на *профільному рівні* 10 класі відводиться на вивчення алгебри та початків аналізу – 175 год., геометрії – 140 год., у 11 класі – 175 год. та 140 год. відповідно. З метою створення необхідних умов для більш повної реалізації освітньої, розвивальної та виховної складових навчання математики, урахування інтересів, здібностей, потреб та можливостей учнів у профільних класах у повному обсязі має бути використаний потужний потенціал варіативної складової навчального плану, яка передбачає вивчення факультативних курсів та курсів за вибором [5].

На поглиблене вивчення математики в 10-11 класах відводиться 175 год. на рік (алгебра та початки аналізу), 140 год. на рік – геометрія.

Реалізація профільного навчання математики у 10-11 класах та допрофільної підготовки у 5-9 класах забезпечується системою курсів за вибором та факультативів.

Наголошуємо, що учитель може самостійно корегувати розподіл годин між темами обраних курсів за вибором та факультативів.

Навчання математики здійснюється за Типовими навчальними планами, перерахованими у Листі Міністерства освіти і науки України від 20.05.2013 № 1/9-349 «Про навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів. та структуру 2013/2014 навчального року»[5].

Цілі навчання математики

Навчання математики в основній школі спрямоване на досягнення таких цілей [6]:

- формування в учнів математичних знань як невід’ємної складової загальної культури людини, необхідної умови її повноцінного життя в сучасному суспільстві на основі ознайомлення школярів з ідеями і методами математики як універсальної мови науки і техніки, ефективного засобу моделювання і дослідження процесів і явищ навколишньої дійсності;
- інтелектуальний розвиток учнів, розвиток їхнього логічного мислення, пам’яті, уваги, інтуїції, умінь аналізувати, класифікувати, узагальнювати, робити умовиводи за аналогією, діставати наслідки з даних передумов шляхом несуперечливих міркувань тощо;
- опанування учнями системи математичних знань і вмінь, що є базою для реалізації зазначених цілей, а також необхідні у повсякденному житті й достатні для оволодіння іншими шкільними предметами та продовження навчання.

Характеристика навчального змісту і особливостей його реалізації

Організація навчання математики в класах математичного та фізико-математичного профілів передбачає реалізацію особистісноорієнтованої моделі навчання, першочергове завдання якої полягає в тому, щоб розпізнати та розвинути конкретні здібності, схильності, особливості мислення, потенціал кожного учня.

Навчання математики за математичним, фізичним та фізико-математичним профілями передбачає поглиблену, порівняно з академічним рівнем, підготовку учнів з математики в органічному поєднанні з вивченням усіх природничих предметів, міжпредметну інтеграцію на основі застосування математичних методів (зокрема, методу математичного моделювання). При цьому математична та природничо-наукова підготовка в профільних математичних, фізичних і фізико-математичних класах має бути орієнтована як на обов’язкове засвоєння учнями конкретних знань, так і на формування вмінь моделювання реальних процесів[2].

Структура програми

Програму подано у формі таблиці, що містить дві колонки: зміст навчального матеріалу і навчальні досягнення учнів. У змісті вказано навчальний матеріал, який підлягає вивченню у відповідному класі. Вимоги до навчальних досягнень учнів орієнтують на результати навчання, які є об’єктом контролю й оцінювання.

Зміст навчання математики структуровано за темами відповідних курсів із зазначенням послідовності тем та кількості годин на їх вивчення. Такий розподіл змісту і навчального часу є орієнтовним. Учителям і авторам підручників надається право коригувати послідовність вивчення тем та змінювати розподіл

годин на їх вивчення (до 10%) залежно від прийнятої методичної концепції та конкретних навчальних ситуацій[4].

Програма містить перелік вимог до рівня підготовки учнів за кожною темою. Програма надає вчителю широкі можливості для використання різних засобів, форм, методів навчання, вибору методичних шляхів і прийомів викладення конкретного матеріалу[4].

Список використаних джерел

1. Біляк Б. В. Профільне навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. / Б.В. Біляк, О. І. Дуда – 2003. – № 4. – С. 44-47.
2. Дунець Л. М. Формування професійних інтересів у майбутніх фахівців. / Л. М. Дунець, О.М. Дунець // Рідна школа. – 2001. – Січень. – С. 48-49.
3. Жафяров А. Ж. Профільне обучение математике старшекласников: Учебно-дидактический комплекс / А.Ж. Жафяров–Новосибірск: «Сибирское университетское издательство», 2003. – 466 с.
4. Збірник програм для допрофільної підготовки та профільного навчання. Частина II. Профільне навчання / Упоряд. Н.С. Прокопенко, О.П. Вашуленко, О.В. Єрґіна. – Х.: Вид-во «Ранок», 2011. – 384 с.
5. Програма з математики для учнів 5-7 класів загальноосвітніх навчальних закладів з класами фізико-математичного профілю (авт. Харік О.Ю.) – Збірник програм для допрофільної підготовки та профільного навчання. Частина I. До профільної підготовки / Упоряд. Н.С. Прокопенко, О.П. Вашуленко, О.В. Єрґіна. – Х.: Вид-во «Ранок», 2011. – 384 с.
6. Слєпкань З.І. Методика навчання математики: Підручник. - 2-ге вид., допов. і перобл. – К.: Вища шк., 2006. – 328 с.

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ «ШКОЛИ ПІД ГОЛУБИМ НЕБОМ» В СУХОМЛИНСЬКОГО У РОБОТІ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Білоус Ганна Валеріївна, студентка

*Науковий керівник: Горюпаха Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

В. Сухомлинський повторював, що «людина народжується на світ не для того, щоб зникнути безвісною пилиною, людина народжується, щоб лишити по собі слід вічний». Педагог прожив цікаве життя і залишив велику спадщину – 48 книг, 500 статей, понад 1500 казок і оповідань для дітей, тому його слова можна віднести до нього самого. *Його праці перевидавалися великими тиражами, а його головна книга «Серце віддаю дітям» побачила світ 30 мовами світу, витримала 55 видань, була удостоєна першої премії Педагогічного Товариства УРСР (1973) і Державної премії УРСР (1971)* [8, с.5-6]. Книга «Серце віддаю дітям» – педагогічне кредо й водночас педагогічний заповіт В. Сухомлинського. За словами О. Сухомлинської, це твір, який характеризує особистість та педагогічні ідеї педагога. Уперше в Радянській Україні вона вийшла у видавництві «Радянська школа» (м. Київ) у 1969 році [9, с.6].

Книга підсумовує роботу педагога як учителя і директора Павлівської середньої школи на Кіровоградщині. Складається із двох частин: «Школа радості» та «Роки дитинства», де пропонується опис роботи «Школи під блакитним небом» як творчої лабораторії, в якій будуть розвиватися креативні здібності школярів через гру, природу, фантазування. За словами О. Коноваленко, «Школа радості» – дошкільний рік, коли шестирічні діти просто спілкуються з учителем, не скучі програмами та навчальним планом. Такий самий підхід стосується і початкового навчання – «Роки дитинства», коли дитина здобуває систематичну освіту [5, с.4].

У 1951 році, як писав В. Сухомлинський у книзі «Серце віддаю дітям», він розпочав навчання шестирічних першокласників. Ідея більш раннього навчання дітей постійно супроводжувала педагогічні пошуки вчених. Однак на терені колишнього СРСР довготривалий експеримент з навчання шестирічок було розгорнуто саме у Павлішці.

До форм, методів навчально-виховної роботи, які В. Сухомлинський використовував, можна віднести: навчання в «зелених класах», складання книжок-картинок про природу, казок, оповідань; подорожі у природі; уроки мислення; задачі із «живого задачника»; «кімната казки»; «острів чудес»; Свято матері та ін [8, с.36].

Починаючи з дошкільного віку і до закінчення восьмого класу, у Павлівській школі проводилися спеціальні уроки мислення. На них діти досліджували, осмислювали, пізнавали природу і працю. Кожне заняття мало свою тему, передбачало конкретне коло речей і явищ для спостереження. [8, с.50]. Ці заняття були не відхиленням від уроку чи «втечею» від книг, підручників, навпаки, уроки серед природи збагачували, поглиблювали знання учнів, розширювали їхній кругозір, уявлення про навколишній світ, зазначала М. Антоненко [1, с.114].

Особливу роль у вихованні школярів В. Сухомлинський відводив народній казці. З перших днів перебування дітей у Павлівській школі їх вчили складати казки [5, с.39]. У створеній ним «Школі радості» талановитий педагог разом з дітьми писав книгу природи, вчив їх складати казки про красу рідного краю, стверджуючи в юних серцях доброту й красу як моральний ідеал [3, с.152]. У своїй школі педагог створив чудово оформлену «кімнату казок», яку регулярно відвідували діти. У «кімнаті казки», у «Школі під блакитним небом» діти не лише слухали казки, а самі творили їх.

У житті школи стало традиційним Свято матері. Його відзначали під час зимових канікул. Учні самі готували до свята подарунки. Найкращий подарунок – квіти, вирощені учнями в теплиці. Крім Свята матері у школі складались чудові традиції: зустрічі випускників минулих років, Свято пісні, Свято птахів. Двічі на рік відзначають Свято рідного слова, на якому читають оповідання та вірші, розвиваючи при цьому пам'ять та мовлення. Важливого значення педагог відводив і святкам. Проводили багато трудових свят: Свято літньої косовиці, День першого снопа, Свято першого хліба, День урожаю [3, с.38-39].

Розмірковуючи над принципом гуманізму, В. Сухомлинський говорив, що це струнка педагогічна система роботи всього колективу вихователів і вихованців, всього суспільства. Цінним джерелом пізнання дитини для освітан, вихователів, батьків є численні художні твори – мініатюри В.Сухомлинського: казки оповідання, новели,

притчі, легенди тощо [8, с.28]. Приклади таких творів можна знайти у роботі Г. Лаврентьєвої «Джерела роботи» [6].

Серед авторів, твори яких В. Сухомлинський рекомендує ввести у коло читання вихованцям, – кращі зразки, які увійшли у світову скарбницю людської культури, – твори Т.Шевченка, Л.Українки, І.Франка, М.Коцюбинського, О.Пушкіна, Ю.Лермонтова, а також М.Трубляїні, О. Іваненко, Ю.Збанацького, Л.Толстого, А.Чехова, С.Маршака, А.Гайдара, Г.-К. Андерсена, братів Грімм, Д.Лондона, М.Твена та інших [3, с.155].

Казка – неабиякий світ, в якому живе дитина [10, с.201]. Зокрема у дошкільному закладі пропонуються для проведення такі види занять з казкою: читання (авторських, віршованих) казок; розповідання народних казок; театралізація-розігрування та показ казки вихователем; драматизація-розігрування у ролях знайомої дітям казки; відтворення характерних рис її героїв; інсценізація – точне й послідовне відтворення змісту казки дітьми з допомогою костюмів, різних атрибутів, декорацій; ігри за сюжетами знайомих казокперегляд казок у телепередачах, кінофільмах; дидактичні ігри: «З якої казки герой?», «Добери картинку», «Подорож у дивовижний світ казок», «Моя казка»; переказування знайомих казок дітьми; бесіди на морально-етичні теми за змістом казок.

Подорожі у природу і її світ збуджує допитливу дитячу думку, породжує їхню мовленнєву активність. Найбільш сприятливі можливості для цього в дошкільних закладах сільської місцевості. Але в роботі кожного дошкільного навчального закладу потрібно ширше використовувати ігри на прогулянці на кшталт: «Про що говорить парк, ліс?», «Послухай пісню птахів», «Що чути у квітнику?» у траві?», «Подорож хмар», «Подорож сонця», «Про що розповідає мороз?» та ін. Крім того, дошкільний навчальний заклад повинен проводити відповідну роботу з батьками, розробити і запропонувати їм подорож у природу у вихідні дні, вечірні години, щоб дитина дошкільного віку не була байдужою до красот природи, зазначала А. Богуш [2, с.78].

Уроки мислення – одна з вихідних форм розвитку пізнавального інтересу, своєрідні «подорожі до джерел думки і слова, які нічим не можна замінити». У дошкільних навчальних закладах можна використовувати розробки з тем: «Природа чекає зими», «Куди поспішали мурашки», «У квітучому саду», «Кульбабка», «Сад восени» та інші. Тематику уроків мислення серед природи можна дібрати з книги «300 сторінок книги природи» В.Сухомлинського, наприклад: «Осінні віночки», «Яблуневий дивоцвіт» тощо. За допомогою дослідницько-пошукових методів можна вчити дітей спостерігати, порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, узагальнення. [4, с.23].

Вихователі не повинні забувати й про спільні методичні наради засідання університету для батьків, психолого-педагогічні семінари, які свого часу започаткував В.Сухомлинський [7, с.18].

Експериментальне дослідження обраної теми проводилося в ДНЗ № 56 «Здоров'ячок». Воно тривало з 20 березня 2017 року до 14 квітня 2017 року у групі молодших дошкільників №9 «Котигорошко» ДНЗ №56 «Здоров'ячок». Перед тим як проводити дослідження, ми ознайомилися з перспективним та календарним плануванням роботи групи. Вихователь розробляє планування відповідно загальноприйнятих принципів. Серед яких провідними є принципи природовідповідності, тематичності, сезонності. Вдале поєднання цих принципів дає змогу вихователю обрати ефективні форми, методи та прийоми ознайомлення дітей з навколишнім світом. Організуючи навчальну діяльність дошкільників, вихователь найчастіше використовує заняття як провідну форму роботи. Найчастіше використовують такі методи: спостереження, розповіді вихователя, досліди, розгляд ілюстрацій та бесіди з дітьми, але і без уваги не залишаються нетрадиційні методи В.Сухомлинського такі, як: уроки мислення серед природи, уроки доброти, складання казок, подорожі у природу. При доборі матеріалу вихователь враховує принципи доступності й науковості.

Серед форм виховання у дітей свідомого ставлення до природи, які спостерігались нами під час практики, вихователь групи №9 використовує саме ті, які свого часу визначив В.О.Сухомлинський:

- екскурсії з ознайомлення дітей із природним довкіллям (наприклад, екскурсія в зимовий сад);
- демонстрація наочних посібників (різноманітні колекції) (наприклад, демонстраційний матеріал під назвою «Про дерева та кущі», «Про тварини України»);
- самостійні спостереження учнів за живими об'єктами у природі (наприклад, спостереження за кімнатними рослинами у групі, та за рослинністю на вулиці);
- бесіди з дітьми, робота з книгою, милування красою довкілля (наприклад, читання казки «Пелюстка і квітка» В.Сухомлинського на занятті, бесіда за змістом казки і з подальшим ознайомленням та милуванням квітки та її частин);
- створення індивідуальних та колективних творчих робіт (казок, оповідань, малюнків, аплікацій, виробів з природного матеріалу тощо)(наприклад, колективне створення нового закінчення до казки «Лисиця та Журавель»);
- дидактичні ігри природознавчого характеру (наприклад, «Знайди пару», «Три однакових листочки», «Потрібно – не потрібно», «Магазин» та ін.).

З метою дослідження ефективності «уроку серед природи» ми провели традиційне заняття та організований «урок серед природи» у групі дітей молодшого дошкільного віку.

Оскільки, заняття в групі проводяться по підгрупам, то ми її умовно розділили на експериментальну (далі в тексті ЕГ) та контрольну (КГ). Загалом в групі 32 дітей, тобто в експериментальну та контрольну групу входять по 16 дітей. Ми вирішили провести таке заняття на лоні природи, і поєднати його з традиційним, щоб виявити зміни у набутих на різних заняттях знань дітей двох підгруп. Для проведення традиційного заняття та організованого уроку мислення серед природи ми обрали тему з природознавства, таку щоб відповідала весняному циклу.

У процесі занять ми простежували зовнішні прояви поведінки дитини: дії з предметами, висловлювання, виразні рухи та ін. Для цього була складена таблиця, в якій велись нотатки, що описують зовнішні прояви поведінки дітей. На протязі 2-х занять ми спостерігали за кожною дитиною, і в кінці робили певні висновки щодо її діяльності.

Після проведення експерименту, ми бачимо, що ефективність «уроку серед природи» є вищою, ніж традиційного. На уроці серед природи, діти активніше працюють, ініціативніше відповідають на питання, проявляють більше реакцій, змінюють інтонацію, міміку під час відповідей, більш охоче працюють, ніж на

традиційному.

Список використаних джерел

1. Антонєць М. Сучасні проблеми діяльності вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського: монографія / М. Антонєць. – Вид. 7-ме, допов. – Рівне: Волинські обереги, 2015. – 286 с.
2. Богуш А. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: монографія / А. Богуш. – К.: Слово, 2008. – 272 с.
3. Василь Сухомлинський і сучасність: Науково методичний збірник (Упорядник і відповідальний редактор – М. Антонєць). – Київ, – 1994. – Випуск I. – С.162.
4. Дубинка М. Подорожі до джерел думки і слова: Роль уроків мислення у розвитку пізнавальних інтересів / М. Дубинка // Дошкільне виховання. – 1998. – №8. – С. 22-23.
5. Коноваленко О. Довга дорога до правди: [Про книгу В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям»] / О. Коноваленко // Освіта: громадсько-політична газета. – К., 2013. – №4/5. – С. 4-5.
6. Лаврентєва Г. Джерела роботи. – К., 1997. – 250 с.
7. Настасьєв Г. Збудити струни душі дитини: творче використання в роботі ідей та настанов В.О.Сухомлинського / Г. Настасьєв // Дошкільне виховання. – 1987. – №9. – С.18-19.
8. Сухомлинський В. Життєвий шлях та педагогічні погляди / В. В. Кузьменко, Н. Слюсаренко, Г. Кондратенко, О. Рідкоус. – Херсон: Херсон. акад. неперерв. освіти, 2013. – 112 с.
9. Сухомлинська О.У пошуках справжнього / О. Сухомлинська. «Акта». – 2012.
10. Сухорукова Г. Уроки мислення серед природи. Естетичні комплекси за В. О. Сухомлинським / Г.Сухорукова // Дошкільне виховання. – 2003. – №9. – С. 7-9.

РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ВИХОВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ШАНОБЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІВНИКІВ ДНЗ

Биднарчук Анастасія Ярославівна, студентка

*Науковий керівник: Дичківська І.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Для суспільства питання виховання підростаючого покоління на гуманістичних засадах були важливими на всіх етапах суспільного розвитку. Прогресивна світова й вітчизняна педагогічна думка завжди визначалися добродійними тенденціями (Г. Ващенко, Б. Грінченко, Я. Коменський, Н. Лубенець, М. Монтень, Й. Песталоцці, Ф. Рабле, С. Русова, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, К. Ушинський та інші).

Дослідження педагогічних теорій виховання, в яких висвітлені питання формування поважного ставлення до дорослих у суспільному вихованні (Г. Беленька, О. Богиніч, М. Машовець та ін.), дає можливість визначити основні умови формування цієї якості, на які акцентували увагу видатні педагоги, науковці в різні періоди розвитку суспільства: авторитет педагогів та батьків, виховання власним позитивним прикладом, любов до дітей в поєднанні з розумною вимогливістю та повагою до дитини, організація повсякденного життя ДНЗ на основі взаєморозуміння та взаємодопомоги, позитивне позиціонування поведінки та стосунків працівників у процесі життєдіяльності ДНЗ.

Цінними для нашого дослідження є методичні поради видатного педагога С. Русової, яка відстоювала думку про необхідність створення системи національного виховання дітей, спираючись на національні традиції, рідну мову. С. Русова вбачала в суспільному вихованні у дошкільному закладі важливу частину процесу всебічного виховання дитини, її ідеалом просвітництва вважала свідому рівноправну спільку, в якій «діти несуть кожний свій обов'язок, свою працю, й мають свою волю, але всі об'єднані одним спільним шуканням добра й правди» [3, с. 214]. За дослідженням О.Л. Кононко, моральне ставлення – це ставлення до людей, що формуються в ході спільної з ними діяльності, спілкування. В процесі формування моральних стосунків з іншими значну роль відіграють моральні почуття [1].

Переживання дитиною різних аспектів взаємодії власного «Я» з іншими людьми є умовою виникнення моральних ставлень. Т.І. Поніманська також акцентує увагу на тому, що показником вихованості дитини є поведінка, що відповідає духові моральних принципів і норм [2, с. 34].

Метою нашого дослідження була перевірка ефективності реалізації методики виховання поваги до працівників ДНЗ.

Було виділено наступні компоненти та критерії сформованості поваги до працівників ДНЗ у старших дошкільників: когнітивний, емоційно-почуттєвий; поведінково-діяльнісний.

Когнітивний компонент включав такі показники: розуміння поняття "повага до працівників ДНЗ"; самостійність усвідомлення внутрішнього стану оточуючих дорослих у ДНЗ; вміння проявляти повагу до працівників ДНЗ; вміння свідомо поступатися своїми бажаннями.

Емоційно-почуттєвий компонент передбачав вміння визначати та адекватно реагувати на почуття та емоції працівників ДНЗ; здатність відчувати і розуміти емоційний стан працівників ДНЗ та причини, що можуть його викликати; ставлення до працівників ДНЗ як до цінних людей; здатність до співчуття та співпереживання;

До поведінково-діялісного компонента було віднесено такі показники: здатність давати мотивовану оцінку вчинкам самостійно працівників ДНЗ; вміння надати безкорисливу допомогу працівників ДНЗ в повсякденному житті; вміння самостійно знаходити правильний вихід із ситуації, що передбачає моральний вчинок стосовно працівників ДНЗ.

Констатувальний експеримент дав нам змогу встановити, що 50% дітей експериментальної групи і 51% дітей контрольної групи мають початковий рівень сформованості поведінково-діялісного компонента поваги до працівників ДНЗ. Середній рівень поведінково-діялісного компонента поваги до працівників ДНЗ властивий 32,0% старших дошкільників з експериментальної групи та 29% дітей з контрольної групи. Високий рівень

сформованості поведінково-діяльнісного компоненту ми виявили у 18% дітей з експериментальної групи та 20% дітей з контрольної групи.

Під час планування дослідно-експериментальної роботи було висунуто мету формування експерименту – апробації системи роботи, спрямованої на виховання у старших дошкільників поваги до працівників ДНЗ.

Щоб виконати мету формування експерименту, ми розробили методику виховання поваги до працівників ДНЗ у дітей старшого дошкільного віку та реалізували її під час навчально-виховного процесу з вихованцями експериментальної групи.

Система роботи у формуальному експерименті з реалізації методики виховання у дітей старшого дошкільного віку поваги до працівників ДНЗ базувалася на використанні провідної діяльності дітей – ігрової. Всі моральні настанови у педагогічному експерименті засвоювалися та усвідомлювалися нашими вихованцями під час ігор, у яких кожен був активним учасником.

В рамках контрольного експерименту ми здійснили експериментальну перевірку робочої гіпотези, тобто ефективності реалізації методики виховання поваги до працівників ДНЗ. У контрольному експерименті, провівши повторне вивчення рівня сформованості поваги до працівників ДНЗ, ми виявили, що 58,0% дітей експериментальної групи та 23,0% дітей контрольної групи знаходяться на високому рівні, а 25,0% дітей з експериментальної групи та 36,0% дітей з контрольної групи на середньому рівні сформованості шанобливого ставлення до працівників ДНЗ. 17,0% дітей із експериментальної групи та 41,0% дітей із контрольної групи мають початковий рівень.

Таким чином, проведений нами аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи засвідчив продуктивність апробованої методики виховання у дітей поваги до працівників ДНЗ.

Список використаних джерел

1. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості у дошкільному дитинстві: Навч. посібник для вищ. навч. закладів. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
2. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Поніманська – К.: «Академвидав», 2015. – 456 с.
3. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / С.Ф. Русова. – К., 1996. – 346 с.

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ ВИХОВАНЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Бичук Світлана Борисівна, студентка

*Науковий керівник: Горобаха Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

В усі часи і серед різних народів родинне виховання було і є незмінною цінністю, головною духовною основою життя нації, могутнім соціальним феноменом, який найтісніше об'єднує людей, неперевершеним чинником самовиявлення людини в усіх її іпостасях. Сім'я – мала соціально-психологічна група, члени якої пов'язані шлюбними або родинними стосунками, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю [4]. У дошкільні роки дитина повністю ототожнює себе зі своєю сім'єю, передусім із батьками; її емоційний світ майже цілком залежить від атмосфери в сім'ї.

Однак у силу того, що сім'ї бувають різними за своїм виховним можливостям, в педагогіці вживається поняття «виховний потенціал сім'ї», сутність якого розкривається у змісті його основних компонентів: сімейні відносини, моральна спрямованість сім'ї та педагогічна культура батьків. Ще одним доказом актуальності обраної проблеми є криза сучасної сім'ї: знецінення таких віковичних понять, як любов, шлюб, сім'я, падіння цінності сім'ї у порівнянні з іншими сферами діяльності і статусом індивіда; зменшення кількості офіційних шлюбів і сплеск позашлюбної народжуваності; домінування малодітних сімей; поширення альтернативних сімей. Все це привело до падіння соціального престижу сім'ї та батьківства, дегуманізації суспільства в загальному.

В основних документах, присвячених питанням вітчизняної освіти, а також дослідженнях останніх років вказуються такі шляхи виходу із ситуації, що склалася:

- відродження в суспільній свідомості традиційної цінності шлюбу, престижу батьківства та материнства;
- відродження вітчизняних культурно-історичних родинних традицій.

Здійснення цього вимагає участі багатьох державних структур, одна з яких – дошкільний заклад. Дошкільний заклад за умови правильної побудови роботи володіє унікальною можливістю постійного спілкування з сім'єю, взаємодією з батьками, що допомогло б реалізувати багато із вказаних завдань. При цьому необхідно враховувати, що усвідомлення себе в новому статусі батьків супроводжується переглядом життєвих принципів, системи цінностей, устремлінь. Тому важливо щоб поряд був розумний педагог, на компетентну допомогу якого могла б розраховувати сім'я.

Педагогічна культура – складова частина загальної культури батьків, у якій закладений досвід виховання дітей у сім'ї, придбаний різними категоріями батьків безпосередньо у своїй країні, інших країнах, а також узятий з народної сімейної педагогіки [3]. Педагогічна культура батьків є складною і динамічною системою. Вона включає в себе чотири відносно самостійних компоненти:

- 1) педагогічні знання;
- 2) педагогічна і психологічна компетентність;
- 3) педагогічна рефлексія;
- 4) педагогічна емпатія.

Пріоритетна роль сім'ї у формуванні особистості дитини чітко зазначена в законодавчих документах міжнародного і державного рівня: в Конвенції про права дитини (1989), Законах України «Про освіту» та «Про дошкільну освіту», сімейному кодексі. В цих документах закріплюється першочергове право батьків на виховання

дітей, зазначена роль інших соціальних інститутів, котрі покликані допомогти, підтримати, спрямувати, доповнити виховну діяльність сім'ї.

Проблеми сім'ї та взаємин дорослих і дітей вивчали такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як К.Абульханова-Славська, М.Алексеева, Ю.Альошина, В.Васютинський, Г.Івончик, Н.Массен, Дж.Конджер, О.Рюлле, Р.Перрон. Питання специфіки родинного виховання та його вплив на формування особистості дитини знайшло відображення у роботах О.Кононко, Н.Стародубової.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури нами з'ясовано, що сім'я є мікромоделлю суспільства, через яку дитина засвоює моральні норми, духовну культуру, національні та загальнолюдські цінності, отримує перший соціальний досвід співжиття з іншими людьми на принципах взаємоповаги та цінування кожного як самодостатньої особистості.

Особливості виховання дитини в сім'ї обумовлені, перш за все, особливостями батьківства. Це соціально-психологічний феномен, що являє собою сукупність знань, уявлень та переконань стосовно себе у батьківській ролі, які реалізуються у всіх проявах поведінкової складової батьківства.

Батьківство, за визначенням А.Капської [2], – це процес забезпечення батьками необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей.

Умовами для підвищення педагогічної культури є безпосередній вплив вихователів на батьків з метою педагогічно доцільної організації життя родини; вплив на створення здорового виховного клімату в родині через громадськість, радіо, телебачення; педагогічний вплив на батьків через дітей; систематична робота з підвищення педагогічної культури батьків; залучення батьків і матерів до роботи із широким колом батьків [1].

Єдність у вихованні, що здійснюють дитячий садок і родина, забезпечує певну системність роботи, вироблення необхідних стереотипів у маляти. Водночас успішніше формуються моральні почуття та уявлення дитини, міцнішими стають навички та звички поведінки, а її життя — організованішим, цілеспрямованішим і радіснішим.

Важливими принципами співробітництва вихователів і батьків є:

- забезпечення емоційного благополуччя і задоволення духовних і фізичних потреб дитини в групі дитячого саду і родині;

- збереження єдиної лінії з метою і завданнями виховання і навчання дітей у дитячому саду і родині;

- повага особистості дитини батьками і вихователями;

- врахування вихователями умов сімейного виховання.

Частиною роботи дошкільного навчального закладу є пропаганда педагогічних знань серед батьків, педагогічний колектив дитячого садка має бути націлений на співпрацю з батьками. Науковці визначили, що форми роботи з батьками можуть бути колективними, індивідуальними, наочно-інформаційними. Значного поширення набувають творчі форми роботи з батьками, в яких беруть участь діти, інші педагоги і співробітники дошкільного закладу. У роботі з батьками велике значення має спрямування педагогічної самоосвіти батьків, стимулювання прагнень та умінь поповнювати свої педагогічні знання [5].

Для експериментального дослідження педагогічних умов спільної роботи вихователів дошкільних закладів та батьків, спрямованої на підвищення їх педагогічної культури, було залучено вихователів, що працюють у молодшій групі № 8, вихованців цієї групи та їх батьків. В групі виховується 32 дитини. Одну підгрупу (16 дітей) визначили як експериментальну (далі в тексті ЕГ), іншу – контрольну (КГ). Крім того в експериментальній роботі взяло участь двоє вихователів та двадцять вісім дорослих – матері, батьки, бабусі вихованців групи.

Констатувальний етап експериментальної роботи мав такі головні завдання:

1. Вивчити особливості організації роботи вихователів з батьками вихованців.

2. Виявити ставлення батьків до проблеми єдності та співпраці сім'ї та дошкільного закладу.

3. Діагностувати рівень педагогічної культури батьків.

З метою їх виконання використані різноманітні методи наукового дослідження (спостереження, анкетування батьків, аналіз річного плану дошкільного навчального закладу).

Аналіз отриманих відомостей переконає, що батьки загалом розуміють необхідність співпраці ДНЗ та сім'ї у вихованні дитини, створенні умов для її повноцінного розвитку. У той же час анкетовані визнають, що періодично стикаються з певними проблемами у процесі родинного виховання своєї дитини. Це дозволяє припустити, що батьки будуть зацікавлені у співпраці з вихователями, спрямованій на формування у них педагогічної культури.

Другий напрям експериментальної роботи передбачав організацію участі батьків у вихованні дошкільнят. Зокрема, спрямовувався на забезпечення єдності вимог з боку ДНЗ та сім'ї у вихованні дитини молодшого дошкільного віку.

Для порівняння ефективності різних форм підвищення педагогічної культури батьків формувальний етап експерименту у ЕГ та КГ ми провели по-різному.

Оснвою роботи з формування у батьків психолого-педагогічних знань в КГ склала традиційна форма роботи: контактна форма – лекція для батьків. Варто відзначити, що присутніми на лекції були представники, фактично, всіх родин, виділених нами у контрольну групу. Хоча тема лекції була обрана на основі анкет батьків («Формування самостійності молодших дошкільнят у самообслуговуванні»), і батьки загалом уважно слухали вихователя, вони майже не виявили активності після лекції. Лише у двох дорослих (мама та бабуся двох хлопчиків, які мають, треба визнати, низький рівень самостійності), з'явилося бажання продовжити розмову після лекції. Всі інші батьки і самі не задавали жодних питань педагогу, і без ентузіазму відповідали на запитання вихователя. Це свідчить про те, що батьки не зрозуміли сенс проведення таких форм співпраці. Не зуміли співставити свою сім'ю та проблему, що була піднята на лекції.

Робота з батьками у ЕГ проводилася з використанням іншої форми. Ми використали модель групових консультацій. Модель має виключно практичний характер. Була розроблена дитячим психотерапевтом Хаїмом Джинотом як модель групової терапії для батьків.

В загальному консультація-тренінг пройшла досить динамічно, цікаво та пізнавально. Батьки з радістю прийняли вирішувати педагогічні ситуації, висловлювали свою думку та приводили приклади з власного життя. З радістю склали власні «правила батьківського виховання» з обговорюваного питання. На завершення декілька батьків запитали у вихователя як поводиться їхня дитина у садочку і чи виконує доручення, прибирає та складає іграшки.

Якісний аналіз даної форми співпраці дошкільного навчального закладу з сім'єю показав, що батьками притаманний вище середнього рівень педагогічної культури, а в деяких випадках навіть високий.

Звичайно, за такий короткий термін (4 тижні) дуже важко провести повноцінний експеримент для визначення рівня педагогічної культури батьків дітей молодшого дошкільного віку. Проте вже перші спроби порівняти традиційну та інноваційну форми співпраці дали суттєву відмінність. В той час, коли на лекції усі присутні пасивно прослухали інформацію без бажання вирішити це питання у колі їхньої сім'ї, на тренінгу панувала атмосфера єдності та співпраці. Батьки з легкістю вирішували ситуації і приходили до спільного рішення. Активність свідчила про зацікавленість і про бажання виховувати та навчати свою дитину разом з дитячим садком.

Таким чином, проведений нами контрольний етап експерименту доводить ефективність використаної нами у ЕГ форм співпраці з батьками, включення їх у процес виховання дітей у дошкільному закладі і, загалом, підвищення рівня їх педагогічної культури. Експериментальна робота у КГ переконала нас у тому, що використання традиційних форм педагогічної освіти батьків, хоча і є дещо менш ефективним, проте теж може сприяти підвищенню рівня педагогічної культури батьків, включенню їх у співпрацю з педагогами ДНЗ.

Список використаних джерел

1. Белинова Л. Задачи, формы и методы работы дошкольных учреждений с семьей / Л. Белинова // Дошкольное воспитание. – 1981. – №9. – С. 66-69.
2. Капська П. М. Соціальна педагогіка / П. М. Капська. – М., 1986. – 488 с.
3. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев. – М., 1989. – 367 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. – К., 2013. – 456 с.
5. Сиромятнікова Л. М. Активні форми співпраці дошкільного навчального закладу і сім'ї з питань розвитку і становлення особистості дитини / Л. М. Сиромятнікова // Практична психологія та соціальна робота, 2008. – №11. – С. 49-59.

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИТИНИ-АУТИСТА

Богданець Аліна Сергіївна, магістрант

*Науковий керівник: Косарева О. І., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Дослідження свідчать, що у світі зростає кількість дітей, які страждають від важкого порушення розвитку – аутичного синдрому. Цією проблемою все більше цікавляться психіатри (особливо дитячі), психологи, педагоги.

Вивчення цієї теми є актуальним, адже з синдромом раннього дитячого аутизму пов'язано особливості порушення психічного розвитку дітей, яке ставить у глухий кут їх близьких. В цій проблемі багато питань залишаються відкритими, що ускладнює процеси навчання, виховання та корекції таких дітей [3].

Розлади спектру аутизму (РСА) представляють особливий тип порушення психічного розвитку, що виникає на основі біологічної дефіцитарності дитини (С. Барон-Коен, Л. Вінг, Л. Каннер, К. Лебединська, І. Мамайчук, О. Мастоюкова, О. Нікольська, Б. Римланд, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, О. Хохліна, Е. Шоплер та ін.).

Ідея супроводу (від англ. quideness) розвитку дитини виникла як практичне втілення гуманістичного та особистісно-орієнтованого підходу до дитини (Ф. Дольто, Е. Казакова, Л. Шипіцина та ін.). Зараз визнається, що педагогічний супровід освітнього процесу має розвиватися як особлива науково-практична галузь, ґрунтуватися на основі мультидисциплінарного підходу, набувати свою методологію та організаційну форму, як невід'ємна частка освітньої системи країни. Ефективна робота системи супроводу є своєрідним гарантом права кожної дитини на повноцінний розвиток [2].

Україна прямує шляхом створення цілісних систем педагогічного супроводу дітей, підлітків та юнаків з аутизмом, допомоги родинам у їх навчанні та вихованні від народження до дорослого віку (25-30 років). Ці системи обов'язково містять і профорієнтаційну частину (індивідуалізовану, орієнтовану на потреби, можливості та здібності кожної конкретної дитини) та мають логічне продовження у вигляді соціальної підтримки аутичних дорослих [1].

На сьогодні питання навчання дітей з розладами аутистичного спектра в освітньому просторі звучить надзвичайно гостро. Складнощі впровадження освіти для аутичних дітей в нашій країні пов'язані з різноплановими дефіцитами.

Експериментальне дослідження педагогічного супроводу дитини-аутиста здійснювалося на базі благодійного фонду «Погляд» м. Рівне. Нами були обрані троє хлопчиків п'ятирічного віку, що мають приблизно однаковий рівень розвитку.

Для діагностики дітей ми обрали такі емпіричні методи: опитувальник СНАТ за Сайманом Бароном-Коуеном, метод спостереження, метод інтерв'ю, «Шкалу емоційної напруженості» за В. Марищуком, методику «Оцінка психічної активації, інтересу, емоційного тону, напруженості та комфортності», тест «Настрій».

Отже, зробивши аналіз отриманих результатів, ми констатували, що за опитувальником СНАТ діагностовані діти були віднесені до групи високого ризику, що підтверджує наявність аутизму. Спостереження за поведінковими проявами показали, що діти мають нестійку увагу, двоє з трьох дітей не мають інтересу до занять та виконання різноманітних завдань. Завдяки бланку-інтерв'ю для батьків ми дізналися, що всі діти є первістками, батьки віком від 20 до 30 років, мають стабільну роботу, реуз конфлікти та конфлікти по групі крові відсутні. Під час вагітності у трьох мам спостерігався важкий токсикоз, набряки, та застосування медичних препаратів у зв'язку з

хворобами, діти не мають супутніх захворювань. За «Шкалою емоційної напруженості» віднесли одну дитину до третьої та двох дітей до другої групи емоційного напруження.

На формувальному етапі практично застосували систему занять із поєднанням стратегії «Візуального розкладу» в процесі педагогічного супроводу дитини-аутиста, спрямовану на створення комплексної системи умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, прояву позитивного ставлення до заняття, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, її інтеграції в соціум. Робота ґрунтувалася на принципі маніпуляції помітними стимулами. У даній процедурі вербальні інструкції замінювалися на візуальні і таким чином набували більш конкретну форму.

На контрольному експерименті виявили динаміку розвитку індивідуальних особливостей прояву поведінки дитини-аутиста після проведення системи занять із використанням стратегії «Візуального супроводу».

Зробивши аналіз отриманих результатів, ми помітили позитивні зміни. У однієї дитини зник оскал, зменшилось емоційне напруження, та прискорене дихання, рухи залишилися напруженими та супроводжувалися підсилювальним рухом всього тіла. У двох спостерігалась як і раніше схвильованість, дихання злегка прискорене, але ритмічне. Координовані рухи, але з деякими помітними зусиллями. Загалом після проведення системи педагогічного супроводу всі діти були віднесені до другої групи емоційного напруження.

Аналіз результатів свідчить, що частота використання кольорів є такою: фіолетовий 26,7%, чорний 20%, голубий 53,3%. Що відповідно свідчить про те, що діти після заняття відчувають переважно почуття тривоги та вкрай незааолоеності. В меншій мірі смутку.

Отже за результатами експериментального дослідження доведено, що використання розробленої нами системи педагогічного супроводу дитини-аутиста забезпечила позитивну динаміку змін індивідуальних особливостей прояву поведінки дитини-аутиста. Оскільки, у двох із трьох дітей спостерігалось зменшення рівня емоційного напруження під час заняття, підвищення рівня активності та інтересу до виконання завдань. Покращився емоційний стан після заняття.

Список використаних джерел

1. Башина В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. – М.: Медицина, 1999. – 236 с.
2. Нікольська О. С Діти і підлітки з аутизмом: Психологічний супровід / О. С. Нікольська, М. М. Ліблінг. – М.: Теревинф, 2005. – 224 с.
3. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч.-метод. посіб. / Т. В. Скрипник. – К.: Гнозис, 2013. – 60 с.

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Богів Ірина Григорівна, студентка

*Науковий керівник: Джава Н.А., кандидат філологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасний розвиток суспільства, новий етап міжнародних зв'язків України, вихід її у європейський та світовий простори, зростаюча проблема у спілкуванні та співпраці між країнами і народами з різними мовами, нові політичні, соціально-економічні та культурні зв'язки, вимагають суттєвих змін у підході до навчання та викладання іноземних мов у навчальних закладах і відповідно до цього, осучаснення освіти, використання інноваційних форм роботи у навчальному процесі. Тому актуальним є дослідження інноваційних форм організації процесу навчання з іноземних мов.

У процесі викладання іноземної мови вчитель використовує традиційні методи, які доповнює за допомогою нових тенденцій, що диктує сучасне суспільство. Традиційні методи здебільшого продовжують ефективно існувати завдяки впливу сучасних підходів, тобто педагогічних інновацій, тому сучасний вчитель повинен вміти поєднувати і ефективно використовувати їх для ефективного навчання і засвоєння програмного матеріалу учнями сучасної школи.

Педагогічні інновації – особливі форми педагогічної діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі або процес створення, упровадження і поширення нового в освіті[1].

Інноваційне навчання – зорієнтоване на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна і освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку форм мислення, творчих здібностей, високих соціально адаптованих можливостей особистості [2, с. 4 - 5].

Головна мета навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності, базою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Цього потребує сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її на Європейський та світовий простір, осучаснення освіти. Досягнення належних результатів неможливе без застосування та використання інноваційних технологій.

На нашу думку, при викладанні іноземної мови варті найбільшої уваги такі форми навчання, як інтерактивні технології; інформаційно-комунікаційні технології, зокрема використання Інтернет-контенту під час вивчення іноземних мов; проєктні форми роботи.

Інтерактивне навчання – це такий вид діяльності, що передбачає взаємодію учня з навчальним середовищем, яке слугує джерелом засвоюваного ним досвіду [3, с. 192]. Інтеракція у розумінні педагогічних методик передбачає навчання у співпраці, коли і слухачі, і педагог є суб'єктами навчання.

Інтерактивні методи сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. На інтерактивних уроках учні мають змогу: - аналізувати навчальну інформацію та творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу; -

формувати власну думку, правильно її висловлювати, доводити власну точку зору, аргументувати й дискутувати; - моделювати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації; - розвивати навички творчої діяльності, самостійної роботи. Використання інтерактивного навчання – не самоціль, а лише засіб для досягнення тієї атмосфери в класі, яка найкращим чином сприяє співробітництву, порозумінню і доброзичливості, дозволяє у повній мірі реалізувати особистісно-орієнтоване навчання.

Інтернет вносить різноманітність в освітній процес. Результатом використання Інтернету є також створення творчої атмосфери спілкування, досягнення автоматизму в процесі навчання, що призводить до інтенсифікації та активізації навчання, до посилення мотивації до вивчення іноземної мови; дає можливість експериментувати і наочно бачити свої перші успіхи. Сприяє розвитку продуктивних функцій і психічних процесів, інформаційно - комунікативної компетентності.

Використання методу проектів підвищує ефективність навчання та виховання. З його допомогою реалізуються міжпредметні зв'язки, здобуваються знання через взаємодію суб'єктів навчання з педагогом та між собою. Він є важливим засобом організації самостійної роботи суб'єктів навчання, оскільки в основі даного методу лежить розвиток їх пізнавальних навичок, умінь самостійно набувати знань, орієнтуватися в інформаційному просторі та розвивати критичне мислення.

Список використаних джерел

1. Дичківський І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківський. – К.: Академвидавництво, 2004. – 122 с.
2. Кравченко Н.М. Нові підходи до вивчення іноземної мови / Н.М. Кравченко // Англ. мова. – 2012. - №34-36 (груд.) – С.4-5.
3. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: А.С.К., 2005. – С. 192.

МОВЛЕННЕВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА

Божук Марія Русланівна, студентка

*Науковий керівник: Степанова О.І., кандидат філологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку завжди перебувала в центрі уваги науковців і практиків. У зв'язку з прийняттям нової редакції Базового компонента дошкільної освіти 2012 року перед педагогами в зазначеному аспекті постають нові завдання, зокрема освітня лінія «Мовлення дитини» завершується узагальненим визначенням результатом освітньої роботи – сформованістю усіх видів комунікативної компетентності дошкільника: фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної, монологічної, мовленнєвої.

Оволодіння рідною мовою як засобом спілкування найбільш інтенсивно відбувається саме в дошкільному віці, коли у дитини надзвичайно висока чутливість до мовної інформації. Це сенситивний вік для оволодіння мовою і тому завдання навчання і розвитку мовлення завжди розглядалося педагогами і психологами як одне з головних. Важливість своєчасного мовленнєвого розвитку полягає в тому, що він є найпершим проявом серед фундаментальних базових здібностей дитини. Мовлення має надзвичайно широку сферу застосування у житті людини. Це і встановлення взаємин між людьми, і організація спільної діяльності, і пізнавальні процеси, і багато іншого [2, с. 3].

Проблемі формування мовної особистості приділено велику увагу в дослідженнях Г. Богіна, А. М. Богуш, М. Вашуленка, С. Карамана, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Скуратівського, Г. Шелехової та ін. Особливо значущими є роботи, у яких розглядається сутність і рівнева модель мовної особистості, розвиток таких її складників, як національно-мовна свідомість, мовні здібності, мовне чуття, мовний смак, мовно-ціннісні орієнтації. Разом із тим потрібно зазначити, що компетентнісний аспект формування національно-мовної особистості недостатньо вивчений у вітчизняній лінгводидактиці.

Поряд з мовленнєвою діяльністю діти дошкільного віку задіяні і в спілкуванні як в комунікативній діяльності. Спілкування супроводжує всі види діяльності людини, конкретні дії, характерні для того чи іншого виду діяльності. О.В. Запорожець визначає спілкування як діяльність, що забезпечує усі інші види діяльності [16, с. 403].

Рідна мова є загальною основою навчання і виховання дітей у дошкільному закладі. Оволодіння нею як засобом пізнання і способом спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства. Адаптивні психофізіологічними дослідженнями доведено, що саме дошкільний вік є найсприятливішим для оволодіння рідною мовою.

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

Розвиток мовлення — це цілеспрямоване формування у дітей певних мовленнєвих навичок та вмінь (правильної звуковимови, доречного добору або сполучення слів та інших мовних і позамовних засобів, використання слів у відповідній граматичній формі тощо), які забезпечують функціонування процесу мовлення відповідно до мовних норм.

Навчання мови — процес формування на основі елементарних знань та уявлень про мову й мовлення мовної компетенції та розвитку чуття мови. Навчання мови передбачає засвоєння й усвідомлення дітьми норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне застосування цих знань у мовленнєвій діяльності.

У формуванні мовленнєвої компетентності лежить триєдина мета: розвиток мовлення, навчання мови та

мовленнєве виховання. Взаємодія компонентів процесу формування мовлення дошкільнят є основою для сформованості мовленнєвої компетентності. Зміст комунікативної компетентності передбачає такі складові:

- обізнаність дитини старшого дошкільного віку зі способами та засобами мовленнєвої взаємодії;
- адекватність вибору наявних навичок та вмінь, застосування їх у мовленнєвій діяльності;
- орієнтація в ситуації спілкування;
- комплексне, варіативне, творче застосування мовленнєвих і немовленнєвих засобів відповідно до поставленої мети [30, с.16 - 25].

Своєчасно сформована мовленнєва компетентність у дошкільному віці є головною умовою подальшого успішного навчання у школі. Для формування мовленнєвої компетенції також доцільними будуть як організовані так і самостійні форми діяльності.

Мовленнєва компетентність як складова мовленнєвої діяльності формує вміння дитини підтримувати мовленнєву взаємодію з іншими, вибудовувати логіку висловлювань, забезпечує мовленнєве взаєморозуміння з дорослими та однолітками, розвиває комунікативні здібності, мовленнєве самовираження, розвиває соціальне мовлення (вміння презентувати себе оточуючим, виражати особисту позицію по відношенню до інших тощо) [5, с.27].

Структуру мовної компетентності як психологічної системи переконливо обґрунтувала О. Божович [4, с. 33]. Структуру мовленнєвої компетентності можна визначити як єдність трьох компонентів: мовленнєвого досвіду, знань про мову й чуття мови. Однак кожен із елементів у цій структурі набуває комунікативної спрямованості й відповідного змісту. Принципова різниця у змісті компонентів мовної й мовленнєвої компетентностей полягає в їх системних функціях, потенціях використання. Це стосується мовленнєвого досвіду й знань про мову:

- якщо мовленнєвий досвід як складник мовної компетентності є джерелом формування суб'єктивних знань про мову, правил користування нею в усній і писемній формі, то як складник мовленнєвої компетентності він дає можливість зреалізувати ці знання й правила в процесі найрізноманітніших видів мовленнєвої діяльності;

- якщо знання про мову у складі мовної компетентності, отримані в процесі навчання, покликані скоригувати й збагатити індивідуальні правила, вироблені самою дитиною впродовж самостійного набуття індивідуального мовленнєвого досвіду, то відносно мовленнєвої компетентності вони повинні допомогти мовцю бути адекватним у спілкуванні, тобто висловлюватися точно, ясно, коректно, виявити свою індивідуальність тощо.

Чуття мови – похідна від розглянутих двох компонентів відзначається універсальністю й у складі обох типів компетентностей має однаковий зміст і виконує однакові функції. А саме: контролює мовленнєві процеси, даючи можливість швидко, «на ходу» оцінювати правильність або неправильність, звичність або незвичність, витонченість або громіздкість висловлювання, яке сприймається або продукується; сприяє розумінню його підтексту; викликає особливого роду почуття - інтелектуальні емоції [5, с. 111].

У формуванні мовленнєвої компетентності лежить триєдина мета: розвиток мовлення, навчання мови та мовленнєве виховання. Зміст комунікативної компетентності передбачає такі складові:

- обізнаність дитини старшого дошкільного віку зі способами та засобами мовленнєвої взаємодії; адекватність вибору наявних навичок та вмінь, застосування їх у мовленнєвій діяльності;
- орієнтація в ситуації спілкування;
- комплексне, варіативне, творче застосування мовленнєвих і немовленнєвих засобів відповідно до поставленої мети [30, с.16 - 25].

Мовленнєва компетенція – інтегроване вміння адекватно й доречно спілкуватись рідною мовою в різних життєвих ситуаціях (висловлювати свої думки, наміри, бажання, прохання), розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, використовувати як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності, форми ввічливості (мовленнєвий етикет); спостерігати за своїм мовленням та мовленням інших, виправляти помилки, дотримуючись загальної культури мовлення, прагне творчо самореалізуватися.

Мовленнєва компетенція передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної компетенцій.

Так, під лексичною компетенцією розуміють наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

Фонетична компетенція – це правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень згідно з орфоепічними нормами, наголосів, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо).

Мовленнєва компетенція включає у себе також граматичну компетенцію – неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови згідно законів і норм граматики (рід, число, відмінок, клична форма тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм.

Діамонологічна компетенція передбачає розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатись із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей. Кінцевим результатом сформованості мовленнєвої компетенції є комунікативна компетенція.

Комунікативна компетенція – це комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування у конкретних соціально - побутових ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність спілкування.

Лексична компетенція ґрунтується на словниковій роботі з дітьми, фонетична – формується у процесі роботи з виховання звукової культури мовлення, граматична компетенція охоплює формування граматичної правильності мовлення, діамонологічна стосується монологічного і діалогічного мовлення, формування комунікативної компетенції спрямоване на розвиток культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування.

Отже, під мовленнєвою компетенцією розуміють вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою у конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Список використаних джерел:

1. Бачинський П. Материнська мова та інтелект дитини / П. Бачинський // Дошкільне виховання. – 2002. - №3. – С. 3 - 5.
2. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / А. М. Богуш, О. С. Трифонова та ін. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.
3. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
4. Запорожець О. В. Психологія сприймання дитиною-дошкільником літературного твору / О. В. Запорожець // Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів / Упорядник Богуш А. М. – Частина II. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2005. – С. 622-627.
5. Трифонова О. Методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку / О. Трифонова // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 3. – С. 89-92.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Боровець Марія Борисівна, студентка

*Науковий керівник: Янцур Л.А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Одним із важливих завдань розвитку освіти на сучасному етапі є вивчення і впровадження нових методів навчання і виховання дітей. Суспільство просто потребує переходу освітньої системи до функціонування на нових засадах.

На сьогоднішній день створюється нова педагогіка, важливою ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість чомусь новому. Гостро постало питання про пошук нових шляхів формування зображувальних навичок та вмінь, аби зацікавити дітей образотворчістю, навчити їх у різний спосіб відтворювати навколишній світ і, таким чином стимулювати до фантазування. Аби відтворити все це на практиці, необхідним є використання у роботі з дітьми інноваційних педагогічних підходів.

Як стверджує І.М. Дичківська, інноваційність не є, і не може бути самоціллю в педагогічній практиці. Мета її полягає в оптимізації навчально-виховного процесу, в забезпеченні його відповідності умовам і тенденціям суспільного буття. Саме в цій площині постає проблема ефективності інноваційних педагогічних процесів [2, с. 152].

Завдання дошкільної освіти на сучасному етапі вимагають значного поліпшення художньої освіти та естетичного виховання дітей. Важливим є саме розвиток художньо-творчих видів художньої діяльності, серед яких важливе місце займає образотворча діяльність. [5].

Вивчення інноваційних процесів, виявлення їх закономірностей і тенденцій має велике значення, бо, як справедливо відмітили М.М.Поташник, І.В.Лазарев, «немає ніякого іншого шляху або способу розвинути школу, крім як через розробку та опанування нововведень, тобто через інноваційний процес» [3, с. 15].

Педагоги і психологи сучасності розглядають розвиток дитини не як простий кількісний процес росту, а як якісні зміни її фізичних і психічних особливостей. Під впливом навколишнього світу, в першу чергу, виховання і навчання. На даний час теоретичні і багато практичних питань навчання дітей дошкільного віку вирішені.

Актуальною залишається проблема пошуку шляхів підвищення ефективності навчання дітей різним видам художньої діяльності, так як дитяча творчість найповніше і найбільш органічно проявляється і розвивається на заняттях різними видами мистецтва. Маленька дитина безпосередня в своєму бажанні жити в світі музики, краси. Навчання дітей в дитячому садку на заняттях з образотворчої діяльності підвищує загальний рівень її естетичного розвитку і формує художні інтереси малечі [4].

Метою нашого дослідження було теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка щодо визначення необхідності використання інноваційних педагогічних підходів в організації образотворчої діяльності старших дошкільників.

Інноваційні підходи в організації образотворчої діяльності старших дошкільників повинні використовуватись для вирішення конкретних образотворчих завдань.

Констатувальний етап експерименту передбачав з'ясування використання у роботі дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) інноваційних підходів у організації образотворчої діяльності дошкільників.

Дослідивши стан роботи ДНЗ з використання інновацій, ми дійшли висновку про те, що при організації занять з зображувальної діяльності у дошкільних закладах на сьогоднішній день, лише частково та безсистемно використовуються елементи деяких інноваційних технологій та підходів. Здебільшого використовуються інтегровані та комплексні заняття. Зрідка проводяться і заняття з використанням нетрадиційних технік, а введення нових підходів відбувається дуже рідко та повільно.

Нетрадиційні техніки в старшій групі повинні використовуватись з метою створення художнього образу, а як показує практика, в більшості ДНЗ вони використовуються самі по собі, ізольовано, не у відповідності із завданнями, поставленими на конкретному віковому етапі. Ці прогалини були і у середній групі, коли основним завданням дітей було формування технічних навичок дітей, а вихователі зосереджували увагу дітей зовсім на інших завданнях. І у зв'язку із всім цим склалася така ситуація, що діти старших груп не можуть, а точніше не вміють правильно створювати художні образи. Для цього їм не вистачає художніх вмінь та навичок, тобто не були вирішені завдання поставлені на попередніх етапах.

Навіть ті інновації, які все ж таки мають місце у роботі, не працюють на розвиток дитини, адже використовуються не раціонально, не мають конкретної мети, і, звичайно, не приносять бажаних результатів. Можливо, головна проблема полягає в тому, що вихователі самі не бажають застосовувати у своїй роботі щось нове в зв'язку з необхідністю, або ж просто не усвідомлюють того, наскільки це є необхідними та ефективними для розвитку дитини.

Одним із основних завдань поставлених перед нами на початку роботи було виявити рівень вмінь та навичок дітей до зображувальної діяльності. Провівши спостереження за образотворчою діяльністю дітей та проаналізувавши їхні роботи, ми дійшли висновку про те, що діти також недостатньо володіють технічними навичками зображувальної діяльності. 61% дошкільників експериментальної групи та 57% контрольної неправильно тримали олівець і пензлик, 73% дітей експериментальної групи та 65% контрольної неправильно зображували круглі форми. Лише незначна кількість малює це технічно правильно (від колірної плями). Всього 12% та 17% дошкільників відповідно володіли правильними навичками зафарбовування.

Формування технічних навичок зображувальної діяльності – завдання середньої групи. У старшій групі основним завданням навчання дошкільників зображувальної діяльності є створення художнього образу. Та, як показали результати нашого дослідження, своєчасно це завдання не було вирішено, і більше половини дітей як експериментальної, так і контрольної груп не володіють технічними навичками образотворчої діяльності в достатній мірі. А, оскільки діти не вміють правильно малювати, то вони не можуть займатися власне образотворчістю, тобто створювати художні образи.

Ситуація, що склалася пояснюється обмеженими знаннями дітей щодо нетрадиційних зображувальних технік та матеріалів, а також відсутністю у дошкільників вмінь стосовно їх використання. І як результат, ми бачимо низький рівень технічних вмінь та навичок дітей. У такому випадку перед вихователем постає завдання пошуку нових шляхів, підходів, форм та методів роботи, аби навчити дитину, надолужити втрачені знання на попередніх етапах та удосконалити ті вміння, якими діти вже володіють.

Для того аби зацікавити дитину, залучити її до образотворчої діяльності, рекомендовано змінити форму подачі дітям знань, форму проведення самих занять.

Важливо використовувати в роботі з дітьми поєднання різноманітних технік малювання, поєднання різних засобів виразності, наприклад малювання і аплікація. Досить таки ефективним є надання можливості самостійного вибору способу зображення та залучення дітей до колективної роботи, використання з дітьми занять у вигляді художньої майстерні, коли діти зможуть брати на себе певну ігрову роль, «Вивчаємо секрети художників», ознайомлення з творчістю художників з використанням при цьому творів образотворчого мистецтва, аби збагатити знання дітей про відомих людей в світі мистецтва, «Вчимося у художників», і в кінцевому результаті вчити дітей самим писати художні твори.

Головне завдання педагога полягає в тому, щоб досягти усвідомлення дітьми самого процесу сприймання навколишнього світу. Для цього потрібно обов'язково чергувати навчальні заняття на повідомлення нового матеріалу та заняття на закріплення матеріалу, включати в процес проведення заняття елементи новизни та сюрпризні моменти. Все це в єдності допоможе педагогові пришвидшити процес надолуження втраченого в роботі з дітьми.

Дуже важливим є саме практичне призначення робіт дітей, коли діти не просто малюють, а роблять це із певною метою, наприклад, як подарунок для мами, адже це стимулюватиме дитину виконати все якнайкраще. В такому випадку, процес роботи для дитини буде цікавим, адже в неї буде стимул, а саме головне бажання працювати, аби досягти успіху.

На формувальному етапі основна наша робота була спрямована на вирішення основного завдання, тобто створення дітьми художнього образу і отримання задоволення від результату своєї роботи, адже саме це і є показником, того, що дитина засвоїла матеріал та оволоділа необхідними вміннями і навичками. З цією метою ми підбирали різні нові підходи, методи та форми роботи в організації занять з образотворчої діяльності зі старшими дошкільниками.

Використання нетрадиційних форм роботи у навчанні дошкільнят зображувальної діяльності є доцільним та необхідним. Вони сприяють підвищенню рівня дитячої уваги, інтересу дітей до художньої діяльності, надають дітям можливість створювати прекрасне за допомогою великої різноманітності способів та методів. Дитина повинна усвідомлювати сам процес зображення, добирати необхідні матеріали, виразні засоби, техніки для створення виразнішого художнього образу. Навчання здатне активізувати і пришвидшити художній розвиток дітей. Підвищенню ефективності навчання сприяє інтерес до образотворчої діяльності [6].

Впровадження в навчальний процес дошкільного навчального закладу новітніх технологій навчання дітей є неминучим у зв'язку з глобальною кількістю нових відкриттів у сфері науки та мистецтва. Дітям подобається усе нетрадиційне. Періодично слід ознайомлювати їх з неординарними методами зображення предметів. Прихильники теорії розв'язання винахідницьких завдань стверджують, що зобразити можна чим завгодно на основі різних матеріалів. Немає межі, повинні бути бажання і творчість самого малюка. Нетрадиційні заняття допоможуть дітям краще засвоїти нові знання, сприяють самостійному оволодінню способами зображення. Ефективною є система педагогічної роботи з дітьми, яка передбачає різні види зображувальної діяльності, поетапність оволодіння ними, нетрадиційні техніки, ігрові прийоми, використання різних зображувальних матеріалів та виразних засобів. Все це у єдності забезпечує художній розвиток дитини [7].

Інноваційна дослідницька діяльність переконує педагогів, що для створення нового і руху вперед важливо ніколи не зупинятись у власному творчому пошуку, бо, незважаючи на всі муки творчості, немає вищої насолоди, ніж та, яку дає сам творчий процес і його результат [1].

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці нових шляхів впровадження інноваційних підходів у навчальну діяльність дошкільного навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / І.М. Дичківська. – 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав, 2012. – 352 с.
2. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики: Навч. посібник / І.М. Дичківська // – Рівне: Зелент, 2001. – 222 с.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова // – М., 2001. – 324 с.
4. Попова О.В. Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці / О.В. Попова // Педагогіка та психологія: Збірник наук, праць / За заг. ред. акад. І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. – Вип.9. – Харків: ХДПУ, 1999. – 255 с.
5. Сухорукова Г.В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі. / Г.В. Сухорукова, О.О. Дронова, Н.М. Голота, Л.А. Янцур // Підручник. За заг. ред. Г.В. Сухорукової // – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.
6. Янцур Л.А. Особливості організації та педагогічне супроводження образотворчої діяльності на різних етапах художньо-творчого зростання особистості дитини / Л.А. Янцур // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – Рівне: РДГУ, 2005. – Вип.31. – С. 21 – 26.
7. Янцур Л.А. Розвиток дитячої творчості в дитячій зображувальній діяльності / Л.А. Янцур // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – Рівне: РДГУ, 2002. – Вип.19. – С. 50 – 54.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Бруяка Марина Валеріївна, студентка

*Науковий керівник: Кирильчук Ю.В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Одним з принципів реалізації Державної національної програми "Освіта" (Україна - XXI ст.) є гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб. Згідно з цим принципом на сучасному етапі розвитку системи освіти відбувається перехід до особистісно-орієнтованого навчання, мета якого – створення максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості учня, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності. Це стосується і проблеми формування технологічної компетентності в учнів 5-9 класів.

Аналіз понять "компетенція" і "компетентність" дає підстави зробити такі висновки: компетенція – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері, компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності; "компетентність" є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості; компетентним можна стати опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності.

Ми пропонуємо визначити технологічну компетентність, як компонент професійної компетентності, який являє собою інтегративну єдність технологічного знання, гнучких технологічних умінь, навичок та здатностей виконувати різні види діяльності на уроках трудового навчання.

Вищим проявом технологічної компетентності є, як відмічає Я. Кепша та інші дослідники, вміння знайти спільну причину багатьох часткових явищ, нестандартний розв'язок творчого технологічного завдання чи задачі, вміння творчо використовувати на практиці отримані технологічні знання [3; 4].

Оскільки в нашому дослідженні ми розглядаємо формування технологічної компетентності в учнів на уроках трудового навчання, то доцільно визначити ефективні умови її формування.

Виявляється, що для формування технологічної компетентності особистості шкідливим є не великий обсяг опанованих нею знань (як свого часу вважалось), а мертвий характер знань, тобто знання, які засвоєні формально, без глибокого з'ясування, коли і де вони можуть бути застосовані. Мобільні ж знання, отримані на рівні логічного чи творчого мислення відкривають у своїх комбінаціях невидимі простори для оригінальності і нестандартності запропонованих особистістю розв'язків проблемної ситуації, що постала перед нею. В інтересах формування технологічної компетентності особистості, стверджує Сидоренко В., її навчання має бути побудоване таким чином, щоб засвоювалась не форма, а зміст предметів і явищ об'єктивного світу, способів розв'язання тих чи інших творчих технологічних завдань [6].

Знання, отримані в процесі розв'язання проблемних ситуацій, потенційно можуть бути використані індивідуумом в аналогічній діяльності. Знання, засвоєні особистістю як сума донесених ззовні фактів, у кращому випадку можуть бути відтворені на такому самому рівні, тобто репродуктивному, а не в процесі розв'язання конструктивно-технічних творчих завдань.

Свого часу вважалось, що необхідною умовою, за якої процес мислення набуває властивості продуктивності, є проблемність ситуації, завдань. Звідси, педагогічні засоби формування технологічної компетентності учнів зводились до пропонування їм проблемних ситуацій у послідовності з наростаючою складністю. Пізніше стало очевидним, що проблемна ситуація, внесена в колектив ззовні, не завжди достатньою мірою активізує формування технологічної компетентності учнів і неодмінно приводить до оригінальних розв'язків. Необхідно, щоб учень злився з проблемою, сприйняв її і сконцентрував внутрішні сили на її розв'язанні. А це вже залежить від його інтересів, потреб, мотивів та інших факторів, які супроводжують творчий процес. Іншими словами, формування

технологічної компетентності особистості вимагає попередньої підготовки до творчої діяльності, яка полягає в умінні знаходити проблеми і формулювати на їх основі творчі завдання, володінні технікою їх розв'язання та окремими прийомами продукування нестандартних ідей, здатності сконцентрувати на пошуку розв'язку свої інтелектуальні, фізичні й духовні сили та довести розв'язок завдання до логічного завершення.

Провідного значення в процесі формування технологічної компетентності, на нашу думку, бажано надати особистісним детермінантам, які можна виокремити в три групи:

вікові: сензитивні періоди, адекватність методів навчання та розвитку учнів основної школи на заняттях трудового навчання віковим можливостям;

індивідуальні: продуктивне використання в процесі навчання цих особливостей відповідно до вимог цієї діяльності; наприклад, певні характеристики темпераменту, задатків, когнітивних стилів можуть бути передумовою високої продуктивності в певному виді діяльності;

власне особистісні, що сприяють розвитку цілісної особистості — її спрямованості, саморозвитку, характеру, саморегуляції, рефлексії, свідомого ставлення до того, чим вона займається.

Огляд першоджерел із проблеми формування технологічної компетентності дозволяє виділити мікросередовище, яке розвиває та формує технологічну компетентність [1,2,3,4,6]. Таке середовище містить:

1) приклад креативної поведінки в безпосередньому оточенні учня, що його можуть наслідувати (відсутність жорсткої «за рівнями» диференціації навчання, наявність у дитячому колективі добре підготовлених технічно учнів, можливість спілкування з ними, і головне, — сам вчитель, що виступає як особистість творча, здатна до саморозвитку);

2) достатню свободу думки учня, відсутність незрозумілих правил, абсурдних заборон, наявність можливості вільного формулювання власної думки, відхід від ригідності мислення;

3) позитивне ставлення до учня, захоплення його достоїнствами, орієнтація на позитивні якості.

Доцільно створювати атмосферу спілкування в колективі з метою пошуку односторонніх. Вирішальне значення для прояву і формування технологічної компетентності учня має його активна участь у практичній діяльності, в якій він реалізує свої інтереси і нахили.

Отже, загальна схема структури формування технологічної компетентності в учнів на заняттях трудового навчання може бути такою:

1. Отримання технічної та технологічної інформації: здатність до формалізованого сприйняття технічного матеріалу, схоплення формальної структури технічного завдання;

2. Опрацювання отриманої техніко-технологічної інформації:

-здатність до логічного мислення в сфері кількісних і просторових відношень, числової і знакової символіки, здатність мислити технологічними термінами;

-здатність до швидкого і широкого узагальнення технологічних об'єктів, відношень, дій;

-здатність до згортання процесу технологічних роздумів і системи відповідних дій, уміння мислити згорнутими структурами;

-гнучкість мислительних процесів у технічній діяльності;

-простота, ясність, економічність і раціональність технологічних рішень;

-здатність до швидкої і вільної перебудови спрямованості мислительного процесу, переключення з прямого на зворотний хід думки (зворотність мислительного процесу в ході технічних суджень);

3.Збереження технологічної інформації : технічна пам'ять — узагальнена на технологічні відношення, типові характеристики, схеми суджень і доведень, методи вирішення задач і принцип підходу до них;

4.Загальний синтетичний компонент: технологічна спрямованість думки.

Таким чином, ефективність формування технологічної компетентності в учнів на уроках трудового навчання має забезпечуватись наступними педагогічними умовами: організаційними (організація навчального процесу), методичними (створення навчально-методичної бази), психолого-педагогічними (мотивація навчальної діяльності, створення сприятливої психолого-педагогічної атмосфери).

На нашу думку, усім цим вимогам відповідають інноваційні технології навчання. Впровадження інновацій у педагогічний процес навчального закладу покликане забезпечити підвищення якості навчання й виховання дітей або знизити витрати на досягнення звичних результатів освіти.

На основі досліджень названих вище педагогів-дослідників можна визначити наступні умови використання інноваційних технологій навчання на заняттях обслуговуючої праці в загальноосвітніх навчальних закладах з метою формування технологічної компетентності в учнів 5-9 класів.

1) Використовувати на кожному етапі реалізації інноваційного процесу методи повинні забезпечити, досягнення необхідних результатів (цілей) за найменших витрат фінансів, часу та інших ресурсів. Залежно від особливостей новації ефективними можуть бути різні методи її реалізації. Важливо, щоб учасники інноваційного процесу мали їх у своєму арсеналі, уміли маневрувати ними залежно від ситуації.

2)Організаційні форми при цьому повинні максимально відповідати обраним методам і можливостям виконавців.

3)Досягнення очікуваних від реалізації інноваційного педагогічного процесу результатів залежить і від мотивації виконавців. Це означає, що для виникнення у них зацікавленості в досягненні необхідних результатів інноваційної діяльності потрібно створити відповідні умови, передбачити колективні, персональні стимули.

4)Учасники інноваційного процесу, крім готовності і прагнення впроваджувати новації, повинні мати належну кваліфікацію для виконання покладених на них обов'язків. На практиці нерідко буває, що педагог може успішно реалізувати у навчальному процесі вимоги програми, володіти різноманітними методиками навчання й виховання, але при цьому не відчувати потреби в новому саме через відсутність у структурі особистості творчого потенціалу. Тому необхідною умовою ефективнішої інноваційної діяльності є спеціальна підготовка педагога, нагромадження та осмислення ним досвіду такої діяльності, внутрішня налаштованість на пошук та досягнення нового [5].

В цілому, процес застосування інноваційних технологій навчання потребує чіткої організації навчального процесу, використання відповідних методів навчання і форм організації праці учнів.

Список використаних джерел

1. Бондар Л.С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / Л.С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. - №2. – С. 8-9.
2. Головиченко О. Формування ключових компетентностей на уроках трудового навчання / О. Головиченко // Трудова підготовка в закладах освіти – 2008. - №3. – С.24-26
3. Кепша Я. Формування технічної компетентності учнів основної школи в умовах позашкільних навчальних закладів / Я. Кепша // Трудова підготовка в закладах освіти – 2010. - №1. – С.15-18
4. Кепша Я. Формування конструктивно-технічної компетентності у процесі гурткової роботи / Я. Кепша // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 4. – С.8-12.
5. Кирильчук Ю.В. Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання до застосування інноваційних технологій /Ю.В. Кирильчук // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2009. - № 6. – С.17-19.
6. Сидоренко В. Технологічна підготовка як інтегральний компонент загальної освіти / В. Соловей // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010 - №10. – С. 8-11.

МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПТНЗ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Бурмака Петро Володимирович, магістрант

*Науковий керівник: Сингаївський Д.В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальною проблемою сьогодення є підготовка кваліфікованих робітників, які здатні оперативно реагувати на миттєві зміни в технологічному процесі та вміють самостійно освоювати новітню техніку й технології. Згідно Закону України “Про професійно-технічну освіту” сучасний робітник повинен мати широкий світогляд з обраної галузі професійної діяльності, що забезпечить його виробничу мобільність та високий рівень соціальної адаптивності [3].

Для виконання завдань щодо фахового рівня робітничих кадрів важливе місце посідає професійна підготовка на компетентнісній основі, тобто оволодіння кожним майбутнім кваліфікованим робітником конкретними компетенціями: високим рівнем суспільної свідомості; глибокими і міцними загальноосвітніми, політехнічними та професійними знаннями й уміннями; стійкими навичками у межах тієї чи іншої професії; розвиненим технічним мисленням [1].

Реалізація цих завдань може здійснюватись лише за умови здійснення особистісно-орієнтованого навчання, виховання і розвитку, впровадження диференційованого підходу в навчальному процесі.

Значні можливості для реалізації диференційованого навчання учнів ПТНЗ за професією «Столяр будівельний» мають графічні дисципліни, до яких належить «Будівельне креслення» [4].

На думку Гавришак Г.Р. в процесі формування в учнів основ графічних знань і вмінь на одне із провідних місць у графічній освіті повинна висуватися ідея рівневої диференціації. Суть рівневої диференціації полягає в тому, що, навчаючись за однією програмою, учні можуть її засвоїти в залежності від індивідуальних здібностей, бажання, інтересів тощо, на різних рівнях підготовки, але не нижче обов'язкового. Рівнева диференціація створює сприятливі умови для досягнення кожним учнем заданого рівня сформованості основ графічної грамотності та забезпечує орієнтацію графічної освіти на особистість [2].

Диференційований підхід дозволяє організувати навчальний процес на основі обліку індивідуальних особливостей особистості, забезпечити засвоєння всіма учнями змісту навчання, що може бути різним для різних учнів, але з обов'язковим для усіх виділенням інваріантної частини. При цьому кожна група учнів, що має подібні індивідуальні особливості, йде своїм шляхом. Процес навчання в умовах диференціації стає максимально наближеним до пізнавальних потреб учнів, їх індивідуальних особливостей.

На нашу думку застосування диференційованого підходу у процесі навчання графічним дисциплінам є ефективним засобом досягнення навчально-виховної мети; дозволить формувати графічні знання і вміння в учнів, спираючись на рівні розвитку кожного учня.

З урахуванням цих критеріїв учнів за їх навчальними можливостями можна умовно поділити на такі групи:

- учні з високими навчальними можливостями – характеризуються здатністю швидко засвоювати матеріал, вільно вирішувати завдання, з інтересом самостійно працювати, потребують завдань підвищеної складності;
- учні з середніми навчальними можливостями – характеризуються здатністю нормально вчитися, окремим притаманна висока вивченість за низької навчальної працездатності, іншим – середня вивченість за середньої працездатності, потребують оперативної підтримки й допомоги педагога.
- учні з низькими навчальними можливостями – мають низький рівень вивченості або навчальної працездатності, потребують спеціального підходу педагога [5].

Для реалізації диференційованого підходу до навчання учнів ПТНЗ за професією “Столяр будівельний” у процесі вивчення будівельного креслення нами розроблено систему диференційованих карток-завдань.

Плануючи урок із використанням диференційованого підходу під час навчальної практики у ВПУ № 1 м. Рівне, ми дотримувалися таких дидактичних вимог:

- чітко визначити педагогічні цілі застосування диференційованого підходу у навчальному процесі;
- спланувати, де і коли він використає диференційований підхід у контексті логіки розкриття навчального матеріалу, своєчасності подачі конкретної навчальної інформації;
- узгодити використання даного навчання з іншими дидактичними матеріалами;

- врахувати специфіку навчального матеріалу, особливості групи і кожного учня індивідуально;
- опиратися на попередній життєвий та навчальний досвід учнів.

Навчання з використанням засобів диференційованого підходу (карток, тестів, графічних робіт) дозволяє створити умови для формування активності, самостійності, креативності, здатності до адаптації в умовах сучасного суспільства, для розвитку комунікативних здібностей і формування графічної культури особистості.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці диференційованих карток-завдань до уроків з дисципліни «Технологія столярних робіт» у ПТНЗ.

Список використаних джерел

1. Воронцова І. Графічна компетентність як складова якості підготовки майбутнього кваліфікованого робітника / І. Воронцова // Молодь і ринок . – 2012. – № 5(88). – С. 124-127.
2. Гавришак Г.Р. Диференціація навчальних графічних завдань як засіб здійснення індивідуального підходу до учнів загальноосвітніх шкіл / Г.Р. Гавришак // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка / редкол. : Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін.]. – Тернопіль, 2010. – № 2. – С. 177-183.
3. Закон України “Про професійно-технічну освіту” // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – С. 129.
4. Державний стандарт професійно-технічної освіти з професії «Столяр будівельний» / Режим доступу: http://liceumsv.at.ua/load/standarti/derzhavnij_standart_z_profesiji_stoljar_budivelnij/16-1-0-75.
5. Підласий І.П. Педагогіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів. / І.П. Підласий – М.: Гуманітарний видавничий центр ВЛАДОС, 2008 – 576 с.

РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ, ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Валага Алевтина Миронівна, магістрант

*Науковий керівник: Кирильчук Ю.В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Підготовка сучасного вчителя технологій, який володіє системою глибоких теоретичних знань і практичних навичок, є досить складною у зв'язку з бурхливим розвитком науково-технічного прогресу, широким застосуванням обчислювальної техніки, інформаційних технологій та різноманітного обладнання вітчизняного та імпортного виробництва. Ринкові відносини зумовили формування професійної компетентності в поєднанні зі здатністю до швидкої адаптації до умов, що змінюються, тому в даний час в Україні особливо актуальним є забезпечення підготовки професіоналів, здатних швидко і гнучко реагувати на зміну ситуації та приймати адекватні рішення. У ситуації, що склалася особливого значення набуває підготовка висококваліфікованих педагогів здатних забезпечити реалізацію цільових державних програм підвищення якості робочої сили та готувати молодь до активної трудової діяльності відповідно до високих сучасних вимог.

В.В. Чебишева розглядає технічне мислення у зв'язку зі специфікою вирішення практичних завдань, що виникають у процесі праці. Вона багато уваги приділяє особливостям тих практичних задач, вирішення яких неможливе без сформованої системи технічного мислення; серед них виділяються як творчі технічні, так і нетворчі завдання [3].

Т.В. Кудрявцевим досліджувалась структура технічного мислення. Автором було встановлено, що структура технічного мислення складається з трьох компонентів: понятійного, образного, практичного. Всі компоненти тісно взаємопов'язані між собою і не сформованість будь-якого компоненту позначатиметься на успішності вирішення технічних завдань [1].

Дослідження Г. О. Райковської присвячено теоретичному обґрунтуванню та практичній реалізації вимог науково-технічного прогресу з підготовки висококваліфікованих спеціалістів із розвиненим технічним мисленням, спроможних вирішувати складні виробничі завдання. Нею розроблений комплекс задач, який сприяє розвитку технічного мислення у майбутніх вчителів [2].

Найважливіша функція педагога технологічного профілю – це вміння відобразити узагальнено і разом з тим у наочній графічній формі принципи конструкції і роботи технічних об'єктів, а також оперувати наочними засобами, на яких ці принципи засновано, наприклад, найважливішу сторону технічного об'єкта визначає принцип його роботи, його функцію. Таким чином можна сказати, що необхідно формувати технічний стиль мислення. Формування технічного стилю мислення неможливе без цілеспрямованої роботи викладача в процесі навчальної та навчально-практичної діяльності. У процесі занять викладач повинен домагатися від студентів засвоєння певного специфічного, відповідно до прийнятого у вищому навчальному закладі, рівня специфічних знань умінь та навичок, що притаманні певному напрямку підготовки. Інакше кажучи, викладачу необхідно не тільки планувати обсяг і структуру навчального матеріалу, але і створювати систему раціонального застосування розумової діяльності, без чого неможливо засвоєння знань і формування технічного мислення.

Серед головних факторів, які впливають на формування технічного мислення при підготовці майбутнього вчителя технологій, визначають зростаючу можливість для людини розвивати свої технічні та творчі здібності. Щоб творчо сконструювати виріб, часто ґрунтуються на відомих принципах і елементах, але з'єднаних якимось новим, оригінальним способом. У зв'язку з підсиленням впливу науки на всі сфери життя суспільства, необхідністю розв'язувати комплексні науково-технічні проблеми поступово формувати новий стиль технологічно-наукового мислення. Творче проектування вимагає ініціативи, самостійності, наполегливості і терпіння, умінь досягати поставленої мети, долаючи труднощі, які виникають в процесі розв'язання конструктивно - технічних задач [4]. Провідним компонентом будь-якого конструювання є творча уява, яка пов'язана з технічним мисленням. Звичайно,

формування конструктивно-технічних умінь не тільки має зв'язок з розвитком перерахованих вище здібностей і особистісних якостей, але й вимагає запасу політехнічних знань і узагальнених уявлень про принципи дії, властивості, закономірні зв'язки і відносини, якими визначається робота об'єктів проектування. Вміння оперувати просторовими образами проявляється у здатності людини в думках створювати і трансформувати відповідно до умов завдання, яке стоїть перед ним, об'ємні образи об'єкту що проектується. Технічна творча діяльність потребує складних технічних операцій. Вона пов'язана з широким технічним кругозором, вимагає інтенсивної діяльності уяви та мислення при формулюванні винахідницької задачі та знаходженні способу її розв'язання. Творчість доповнює знання, сприяє створенню незначних ще речей.

Таким чином, технічне мислення є важливою складовою підготовки кваліфікованих вчителів технологій. В цілому можна зробити висновок, що технічне мислення є невідривною частиною системи, що формує різнобічно розвинутого, ерудованого та досвідченого фахівця.

Список використаних джерел

1. Кудрявцев Т.В. О проблемном обучении, как способе умственного развития / Т.В. Кудрявцев. – М.: Просвещение, 1966. – 344 с.
2. Райковська Г.О. Развитие технического мышления студентов в процессе графической деятельности / Г.О. Райковська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Вип. 2. – Ч.2. – Київ-Вінниця, 2002. – С.138-144.
3. Чебышева В. В. Психология трудового обучения / В. В. Чебышева. – М. : Высшая школа, 1983. – 237 с.
4. Чугунова Э. С. Социально-психологические особенности творческой активности инженеров / Э. С. Чугунова. – Л. Изд-во Ленингр.ун-та, 1986. – 262 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ

Василенко Ольга Николаевна, магистрант

*Научный руководитель: Литвина Н.В., кандидат педагогических наук, доцент
Белорусский Государственный Педагогический Университет им. М. Танка*

Одним из приоритетных направлений развития современного информационного общества является информатизация образования – комплекс мер, направленный на совершенствование образовательного процесса, информационной поддержки родительской общественности на основе внедрения средств информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ).

Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года задает основные цели, задачи, направления информатизации системы образования, а также определяет базовые принципы, подходы и условия для успешной реализации процесса информатизации.

Внедрение ИКТ позволяет создать единое информационное пространство учреждения дошкольного образования. На сегодняшний день в учреждениях дошкольного образования успешно внедрена и активно развивается комплексная модель единого информационного образовательного пространства, в которой все участники образовательного процесса не только являются потребителями электронных информационных услуг, но и принимают активное участие в их создании и улучшении качества контента. Информационное пространство предлагает новые технологии, способные повысить эффективность взаимодействия педагогического коллектива учреждения дошкольного образования и семьи.

Современная инфраструктура образовательного процесса включает в себя высокотехнологичные продукты и решения: интерактивные средства обучения, программное обеспечение, компьютеры с сетью Интернет и педагогов, обладающих знаниями и практическим опытом.

Информатизация системы образования предъявляет новые требования к педагогическим работникам учреждения дошкольного образования и их профессиональной компетентности. Повышаются требования не только к компьютерной грамотности (умение работать с компьютером и компьютерными программами), но и к информационной грамотности педагогических работников.

Использование педагогическими работниками учреждения дошкольного образования в своей деятельности ИКТ расширяет формы и методы организации образовательного процесса, взаимодействия с семьей, обеспечения их информационной поддержки. Применение различных средств ИКТ выступает как инструмент исследования, источник дополнительной информации, способ самоорганизации труда и самообразования.

Сегодня умение использовать средства Internet-ресурсов (электронная почта, социальные сети, поисковые системы и т.д.) позволяет современному педагогу расширять свое информационно-образовательное пространство, создает условия для профессионального роста и самообразования, позволяет использовать информационные ресурсы общества в своей педагогической деятельности, общаться с коллегами, принимать участие в обсуждении актуальных вопросов, участвовать в различных сетевых мероприятиях и т.д.

Информационная поддержка родительской общественности в учреждении дошкольного образования посредством ИКТ невозможна без соответствующей подготовки педагогических работников. Освоение средств новых информационных технологий педагогическими работниками возможно только при опережающей их подготовке в этой области.

Информатизационную компетентность педагогов целесообразно интерпретировать как выраженную способность применять свои знания, умение и опыт для создания и оптимального использования современных средств информационных компьютерных и коммуникационных технологий, ориентированных на реализацию задач учреждения дошкольного образования.

Под базовым уровнем владения ИКТ понимается наличие у педагога знаний и умений в области основ информационных технологий, организации профессионально ориентированной информационной деятельности, дидактических особенностей образовательного процесса в информационном обществе. Знания, умения и опыт воспитателя дошкольного образования должны соответствовать реальному уровню выполняемых им задач и решаемых проблем педагогической деятельности в условиях высокотехнологической образовательной среды. Достаточный уровень владения ИКТ предполагает наличие сформированных знаний и умений по использованию средств глобальной сети интернет в образовательном процессе, в сфере взаимодействия с семьей.

Анкетирование педагогов учреждений дошкольного образования г. Минска показало, что 64,3% педагогов использует ИКТ ежедневно, 35,7% – раз в неделю.

16,6% респондентов относят себя к уверенным пользователям основных программ Microsoft Office (Word, Power Point, Excel), большинство владеют Word (текстовый редактор) – 58,3%, 43,7% отмечают у себя навыки работы Power Point (электронные презентации), 25% в работе с Excel (электронными таблицами).

Использование ИКТ существенно облегчает подготовку к занятиям, взаимодействию с законными представителями, так считают 81,2% педагогов.

Результаты анкетирования законных представителей учреждений дошкольного образования г. Минска показали, что родители являются участниками различных интернет-сообществ, тематических порталов, сайтов и социальных сетей. 71% респондентов готовы обратиться за информационной поддержкой в учреждение дошкольного образования посредством ИКТ. Данные факты свидетельствуют о необходимости взаимосвязи с родительской общественностью через web-сайт учреждения дошкольного образования, использования информационного поля сайта.

Расширяя свои профессиональные возможности, повышая свои навыки в использовании информационных технологий, специалист дошкольного образования может создать для семей воспитанников определенной группы веб-сайт – сложный программный продукт, позволяющий размещать и отображать информацию в сети интернет [4, с. 109].

Как отметили законные представители воспитанников учреждений дошкольного образования, информация на официальном сайте учреждения дошкольного образования представлена в достаточном объеме, имеет практический интерес для потенциальных посетителей. Также «информация является объективной и полезной».

Содержательно сайты учреждений дошкольного образования содержат два типа информации – нормативную и вариативную.

Содержание некоторых разделов, представленных на сайте, вызвало у родителей учреждений дошкольного образования наибольший интерес: 50% опрошенных отмечают, что это «Новостная лента»; 25% – «Специалисты рекомендуют»; 22% родителей отметили, что им интересна рубрика «Образовательные услуги на платной основе»; 23% убеждены, что содержание всех перечисленных разделов актуально; 8,3% – раздел «О нас».

Таким образом, исходя из анкетирования родительской общественности, можно сделать следующие выводы, что официальные сайты учреждений дошкольного образования г. Минска являются востребованным информационным ресурсом для законных представителей детей. Родители испытывают потребность в информации, касающейся жизни учреждений дошкольного образования.

Официальный сайт позволяет продемонстрировать достижения учреждения дошкольного образования, представить в доступной форме актуальную, разноплановую информацию для заинтересованных лиц (педагогических работников, законных представителей детей).

Основными элементами визуального представления темы служат фотографии и текст. На страницах сайта учреждения дошкольного образования размещены фотографии детей раннего и дошкольного возраста, сделанные в ходе непосредственно образовательной деятельности, активного отдыха.

Фотографии используются для визуализации праздников, физкультурных досугов, музыкальных развлечений, а текст является информационным сопровождением, показывает последовательность проведения этих мероприятий.

Аудиовизуальные средства – видеоролики, представленные на сайте, хорошо воспринимаются участниками образовательного процесса. Визуализация информации обладает четкой целью, выполняет определенную функцию и соответствует интересам и ожиданиям целевой аудитории.

Педагоги активно создают тематические проекты, презентации, используемые в работе с родителями. Такие авторские проекты педагогов позволяют расширить сферу взаимодействия воспитателя дошкольного образования и семьи, представить в сети Интернет свои собственные наработки, информацию для родителей.

Использование официального сайта во взаимодействии специалистов учреждения дошкольного образования и семьи на данном уровне позволяет решать задачи повышения психолого-педагогической культуры и компетентности родителей, активизации личностного и культурного сознания, просвещения родителей в вопросах развития и воспитания детей раннего и дошкольного возраста.

Создание компонента взаимодействия с родителями на основе ИКТ-технологий – инновационный ресурс, который позволяет оперативно устанавливать обратную связь с семьей, расширяет возможность оказания различным категориям семьи своевременной многопрофильной помощи, психолого-педагогической и информационной поддержки.

Умелое использование современных ИКТ ведет к повышению качества образовательного процесса и работы учреждения дошкольного образования в целом, в значительной степени усиливает взаимодействие учреждения дошкольного образования и социума.

Список использованной литературы

1. Анищенко, В.В. Основные принципы и направления развития информационного общества в Республике Беларусь / В.В. Анищенко // Развитие информатизации и государственной системы научно-технической информации (РИНТИ-2009): доклады междунар. конф., Минск, 16 нояб. 2009 г. / ОИПИ НАН Беларуси. – Минск, 2009. – С. 22-26.

2. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2014/2015 учебному году [Электронный ресурс] / Министерство образования Республики Беларусь. Режим доступа : <http://edu.gov.by/page-23621>. Дата доступа : 09.10.2016.
3. Комарова, И.И. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / И.И. Комарова; под ред. Т.С. Комаровой. – М. : Мозаика-синтез, 2013. – 192 с.
4. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс] : утв. Министром образования Республики Беларусь С.А. Маскевичем 24 июня 2013 г. // Министерство образования Республики Беларусь – Режим доступа: <http://www.edu.gov.by/sm.aspx?guid=437693>. – Дата доступа: 22.08.2016.
5. Сезень, Т.А. Информационные технологии в воспитательном процессе / Т.А. Сезень – Минск : РИПО, 2012. – 119 с.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Василенко Наталья Олеговна, магистрант

*Научный руководитель: Литвина Н.В., кандидат педагогических наук, доцент
Белорусский Государственный Педагогический Университет им. М. Танка*

Методическое сопровождение педагогов системы дошкольного образования требует модернизации ряда направлений деятельности: обновления содержания образования с позиций практико-ориентированности, личностно ориентированного и компетентностного подходов; все более широкого внедрения в практику активных и интерактивных форм и методов обучения.

В педагогической науке накопились знания о сущности и особенностях организации методической деятельности в системе образования (Ю.В.Васильев, В.И.Зверева, Ю.А. Конаржевский, Г.С. Лазарев, М.М. Поташник, Г.Н.Сериков, В.А. Слостенин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.). В исследованиях Л.А. Бахтуриной, А.И. Васильевой, В.Я. Волобуевой, И.И. Кобитиной, С.С. Лебедевой, Л.М. Маневцовой, Л.В. Поздняк, В.Г. Фокиной и др. рассматривается специфика методической работы в учреждении дошкольного образования и характеризуется профессиональная деятельность воспитателя.

По мнению Н.Н. Бояринцевой, С.Н.Митина, П.И. Третьякова именно сопровождение воспитателя может являться наиболее эффективным способом обогащения профессиональной компетентности педагога в ситуации реальной профессиональной деятельности.

В научных исследованиях белорусских авторов А.И.Жука, Н.Н.Кошель, А.А. Глинского, К.С. Фарина рассматриваются особенности организации методической работы в системе образования, активные формы и методы обучения в повышении квалификации педагогов.

В педагогической литературе накоплен богатый исследовательский материал, обращенный к проблемам организации разных видов сопровождения субъектов педагогического процесса в образовательных учреждениях (Л.Н. Бережнова, М.Р. Битянова, О.С. Газман, Е.И. Казакова, Л.Б.Лаптева, М.С.Полянский, И.В.Серебрякова, Л.Г. Тарита и др.). Раскрывается содержание профессиональной деятельности специалистов, занимающихся организацией данного процесса (А.А. Архипова, Е.И. Казакова, Г.С. Курагина, И.В. Серебрякова). Однако организация методического сопровождения воспитателя учреждения дошкольного образования в этих работах не рассматривалась.

Качество работы учреждения образования основывается, в первую очередь, на высоком уровне профессиональной подготовки педагогов, деятельность которых в конечном счете и определяет общественный статус учреждения, обеспечивает удовлетворенность всех заинтересованных субъектов итоговыми результатами [3].

В современных условиях расширяется спектр профессиональных функций педагога: он становится менеджером образовательного процесса, его организатором и координатором для воспитателя, создающим условия для успешного продвижения вперед; участником совместной деятельности. Именно поэтому современные учреждения дошкольного образования нуждаются в таком педагоге, который наряду с высокой теоретико-методической подготовкой, знаниями в области педагогики, психологии, методик развития детей раннего и дошкольного возраста обладает ярко выраженными личностными качествами, высоким уровнем профессиональной компетентности, профессионально-педагогической культуры [2]. Отличительными чертами такого педагога является готовность к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, способность адаптироваться к условиям быстро развивающегося общества, гибко реагировать на изменения, происходящие в системе дошкольного образования. От творческого потенциала такой личности педагога, ее способности воспринимать и реализовывать идеи современной философии образования напрямую зависит не только качество образовательного процесса, но и его личностная, социальная и профессиональная успешность.

Успешная профессиональная деятельность, компетентность педагогов является сегодня ожидаемым результатом и критерием качества образования в учреждении дошкольного образования. Именно это актуализирует повышение квалификации как процесс непрерывного личностно-профессионального развития педагогов в ситуации все возрастающих требований семьи, общества и государства к качеству дошкольного образования[3].

Становление профессиональной компетентности педагога понимается как качественное изменение личности в профессиональной деятельности, развертывание ее внутренних ресурсов, достижение более высокого и творческого уровня выполняемой профессиональной работы, наличие устойчивой мотивации профессиональной самореализации, а также наличие профессионально важных и профессионально значимых качеств личности и готовности к постоянному профессиональному росту.

Содержание повышения квалификации (в курсовой и межкурсовой период) должно быть ориентировано на поиск эффективных способов формирования его активной познавательной позиции для развития профессиональной компетентности, что позволит создать условия для удовлетворения образовательного запроса каждого воспитателя, выбора им индивидуального образовательного маршрута, обеспечения доступного и качественного методического сопровождения.

В этом случае методическая деятельность на уровне методических объединений должна выступать важнейшим звеном единой системы непрерывного образования педагогов, условием оказания реальной действительной и своевременной помощи педагогам с использованием дифференцированного подхода.

В этих условиях особую значимость приобретает целесообразно организованная система методической работы с педагогами по их личностно-профессиональному развитию как на уровне района, так и на уровне города в межкурсовой период, т.е. речь идет непосредственно о роли и значимости региональной (в данном случае городской) методической службы.

Городская методическая служба – это относительно самостоятельная социально-педагогическая подсистема городской системы управления образованием, деятельность которой направлена на современное продуктивное методическое обеспечение образовательного процесса и соответствующее ему непрерывное повышение квалификации педагогов системы дошкольного образования [3].

Актуальность совершенствования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования посредством методических форм продиктована следующими обстоятельствами:

- в условиях современного образовательного плюрализма особенно важно, чтобы педагог уверенно ориентировался в многообразии современных научно-педагогических подходов и профессиональных решений, чтобы он мог не только использовать и адаптировать готовые решения, но и самостоятельно выполнять научно-педагогическую работу;

- только во взаимосвязи с деятельностью методических объединений можно сформировать устойчивый интерес педагога к непрерывному профессиональному совершенствованию;

- именно профессиональная компетентность педагога обеспечивает результативность образовательного процесса, поскольку позволяет с компетентной точки зрения определять и реализовывать принципы, содержание, формы, методы и средства педагогической деятельности [2].

Таким образом, методическая работа, реализуемая через систему взаимодействия различных методических формирований (методических объединений, творческих групп мастер-классов, школ профессионального мастерства и т.д.) на уровне города и районов, будет действенна и окажет (при необходимости) непосредственную практическую помощь педагогу.

Одним из наиболее востребованных методических формирований в практике профессионального взаимодействия педагогов учреждений дошкольного образования города Минска является методическое объединение.

Методическое объединение в сфере образования — совещательный орган, создаваемый на общественных началах в целях выработки предложений по вопросам совершенствования научно-методического обеспечения образования, подготовки специалистов. Это форма педагогического сообщества, наиболее давняя и традиционно существующая, организующая методическую работу с педагогами во всех ее проявлениях [3].

Это самая массовая форма обучения всех категорий педагогических работников системы дошкольного образования, цель которой состоит в обеспечении качества образования, эффективности образовательного процесса совместным поиском, изучением, отработкой и внедрением лучших образцов педагогической деятельности, взаимным профессиональным общением. Методические объединения в своем роде являются связующим звеном между деятельностью воспитателя дошкольного образования, системой образования и передовым педагогическим опытом. Методическим объединениям предоставляются права на выбор методов и технологий повышения педагогического труда.

Дифференциация методических формирований основывается на качественных характеристиках специалистов по образованию, педагогическому стажу, квалификационной категории, а также предусматривает актуальность тематики, согласно выявленным запросам участников.

Эффективность методических мероприятий определяется не только уровнем усвоения знаний, умений и навыков, а способностями педагогов самостоятельно приобретать новые знания, использовать изменяющиеся и вновь приобретенные знания для постановки и разрешения возникающих проблем и задач, осознавать и формулировать способы своих действий.

Активизация познавательной деятельности педагогов в процессе проведения практических занятий в рамках методических формирований возможна на основе применения следующих активных методов обучения [2]:

- моделирования занятий и отдельных мероприятий;
- анализа конкретных ситуаций, предполагающего принятие оптимальных решений на основе знания психолого-педагогических закономерностей образовательного процесса;
- деловой игры, имитирующей деятельность педагога в ситуации, приближенной к реальной;
- дискуссии, предоставляющей возможность свободного обсуждения проблемы, обмена мнениями;
- «круглого стола», основанного на принципе коллективного обсуждения проблем;
- «мозгового штурма» – метода, предполагающего групповое нахождение новых альтернативных вариантов решений проблемной ситуации.

Совершенствование профессиональной компетентности определит результативность и эффективность повышения квалификации в условиях методического объединения. Вместе с тем, актуальными направлениями в работе остаются создание условий для активизации всех участников объединения, саморазвитие педагогов, формирование мотивации к профессиональному творчеству, а также необходимость выхода методических объединений педагогов, использующих в своей работе прогрессивные педагогические технологии, на межрайонный

уровень с целью распространения опыта в городе и республике.

Список использованной литературы

1. Глинский, А.А. Управление системой методической работы в общеобразовательном учреждении: пособие для руководящих работников и специалистов учреждений общего среднего образования и системы повышения квалификации / А.А. Глинский. — Минск : Зорньверасень, 2008.
2. Жук, А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб. пособие для системы повышения квалификации и переподгот. кадров образования / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. - 2-е изд. - Минск : Аверсэв, 2004. – 336 с.
3. Методические рекомендации по организации работы районных методических объединений : учеб. пособие/под общ. ред. А.А. Глинского, И.Н. Диреклеевой, А.И. Сергеевой ; ГУО «Минский городской институт развития образования». – Минск : МГИРО, 2013.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Воробей Тетяна Сергіївна, магістранта

Падалка Ольга Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій – споконвічна проблема як суспільства, так і кожної людини зокрема, є предметом вивчення ряду наук про людину і суспільство, зокрема: соціології, психології, філософії і педагогіки. Ціннісні орієнтації є головним критерієм у відношенні людини до навколишнього світу. Вони визначають соціальну взаємодію людей, боротьбу та узгодження їх інтересів, вимог, регулюють поведінку людини, визначаючи майбутнє життя особистості в суспільстві. Тому структура ціннісних орієнтацій особистості і виявлення шляхів їхнього розвитку та формування виступають об'єктом соціально-психологічного та педагогічного аналізу[2].

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури нами з'ясовано, що: ціннісні орієнтації – вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті. Виховання можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісної орієнтації [1].

Становлення особистості, становлення ціннісних орієнтирів, формування і розвиток дитини у сучасному соціопросторі, обумовлені соціальними впливами, характером суспільства, в якому вона живе, атмосферою сім'ї, потенціалом батьків, світом її розваг, інтересів, звичаїв та традицій.

Психологи стверджують, що цінності, ціннісні орієнтації стихійно не виникають, а є результатом тривалого процесу їх формування впродовж всього життя особистості. Засвоєння дитиною цінностей передбачає набуття нею знань, суспільного досвіду, розуміння суті явищ і факторів об'єктивної дійсності і свого місця в суспільстві та часовому просторі[3].

Виявлення та оцінювання ціннісних орієнтацій старшого дошкільника, аксіологізація дошкільної освіти, розробка інваріативного ядра ціннісно-орієнтаційних якостей особистості дошкільника, дослідження специфіки формування ціннісних орієнтацій в навчально-виховному процесі ДНЗ – питання, що набувають нині стратегічного характеру і є одними з найбільш важливих і актуальних завдань дошкільної освіти [2].

Для виявлення рівня сформованості ціннісних орієнтацій у старших дошкільників нами було проведено педагогічне дослідження. Дослідження проводилось на базі КЗДНЗ №14 м. Ковеля з дітьми старшого дошкільного віку 5-6 років у кількості 40 осіб. Всіх дітей ми поділили на експериментальну групу (ЕГ) – 20 чол., та контрольну групу (КГ) – 20 чол.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість обґрунтувати змістову структуру ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку, яка містить емоційно-ціннісний (полягає у власних оцінках судженнях дитини, що характеризують її ставлення до конкретних життєвих ситуацій та вчинків людей в них), когнітивний (включає систему уявлень і знань дітей цінності) та діяльнісний (здатність дотримуватися моральної поведінки у ситуації вибору). Відповідно до критеріїв нами були визначені 3 рівні сформованості ціннісних орієнтацій у дітей старшого дошкільного віку: низький, середній, високий.

Для реалізації мети констатувального експерименту підібрано ряд діагностичних методів, зокрема: діагностику сфери ціннісних орієнтацій дошкільника, яка містила в собі набір картинок за характеристиками ціннісних орієнтацій, розповідь «Твій ідеал», бесіда, завдання «Як би ти вчинив в цій ситуації?».

Перший етап експериментального дослідження виявив, що більшість дітей старшого дошкільного віку мають середній і низький рівні сформованості ціннісних орієнтацій. Отримані результати засвідчили, що у більшості кількості дітей є певні уявлення про моральні цінності, але ці знання носять загальний характер, їх зміст недостатньо точний і повний, діти не завжди розуміють значення ціннісних орієнтацій. Причиною цього, як свідчать наші спостереження за роботою вихователів, є недостатня компетентність педагогів з морального виховання. Умови та ефективні прийоми формування ціннісних орієнтацій ми вивчали на наступному – формувальному етапі дослідження.

Формувальний експеримент проходив у рамках тижня «Моральне виховання дошкільників». Програма роботи включала 2 напрями: роботу з педагогічним колективом: семінар-практикум, психологічного тренінгу і добірки художньої літератури з морального виховання старших дошкільників; роботу з дітьми: відкрите інтегроване заняття на тему «Вміти бути добрим» тематичні заняття з морального виховання, конкурс малюнків на тему «Мій ідеал».

Щоб підвищити рівень методичної готовності вихователів дошкільного закладу до формування у дітей ціннісних орієнтацій, було проведено семінар-практикум на тему «Формування ціннісних орієнтацій у дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності» [1]. Його наслідком також стало збагачення методичної бази

для морального виховання. Зокрема, під час семінару педагога запропонували низку цікавих ідей для дидактичних ігор. Крім того, зробили добірку художньої літератури, в яку входять вірші, оповідання, казки морального змісту для старших дошкільників.

Про результативність проведеної роботи ми судили з даних контрольного експерименту, який підтвердив вірність висунутого нами припущення, що у старшому дошкільному віці можливе формування ціннісних орієнтацій за таких умов:

- систематичне розширення знань дітей про цінності та їх значення у житті людини;
- участь дітей в благодійних акціях, святах, що допоможе їм краще усвідомити суть ціннісних орієнтацій;

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Психологія цінностей і виховний процес / І. Д. Бех // Педагогічна газета. – 1996. – № 9. – С.2
2. Василенко В. А. Ценность и ценностное отношение / В. А. Василенко // Проблема ценности в философии. – М. - Л.: Наука, 1966. – С.41 – 49.
3. Історія дошкільного виховання: Хрестоматія – К.: Вища школа, 1990. – 423 с.

ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ ГУМАННОГО СТАВЛЕННЯ ДО БЛИЗЬКИХ ДОРОСЛИХ

Гаврікова Анастасія Володимирівна, магістрант

*Науковий керівник: Козлюк О.А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Взаємини батьків і дітей завжди були в центрі уваги. Саме у взаємодії з дорослим дитина входить в оточуючий світ, оволодіває цінностями, нормами і правилами, прийнятими в суспільстві. Важливим завданням педагогів, визначеним Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, є формування у дітей вміння розуміти людей, взаємодіяти з ними, встановлювати й підтримувати оптимальні довірчі взаємини, гуманно ставитися до дорослих, що забезпечить нормальне функціонування в соціумі, прийняття норм співжиття в соціальній групі з одночасним збереженням власної гідності дитини [1, с.4].

Сучасними дослідженнями доведено, що на ефективність виховання дитини суттєво впливають її взаємини з матір'ю (О. Бутенко, О. Петренко, Л. Пovalій, О. Тимофеева та ін.), з батьком (Л. Карнаух, О. Хомишак). У дослідженнях Л. Абрамян, І. Беха, О. Буракової, Р. Буре, Л. Виготського, М. Воробйової, А. Кошелевої, М. Лісіної, Є. Шишловой та ін. гуманне ставлення розглядається як багатоконпонентне поняття, кожен елемент якого залежить від відповідного йому гуманного почуття, підкріпленого умінням людини діяти певним чином.

Для з'ясування суті поняття «гуманне ставлення» необхідно дати характеристику таких базових понять, як «гуманність» і «ставлення». Гуманність на сучасному етапі розвитку науки розглядається як якість особистості, що являє собою сукупність морально-психологічних властивостей особистості, що виражають усвідомлене і співпережите ставлення до людини як до вищої цінності [3; 4]. Ставлення у педагогіці трактується як вираз певних зв'язків, які встановлюються між особистістю й іншими людьми, а також різними аспектами довколишнього світу. Можна виділити чотири основні групи ставлень: ставлення до духовних і матеріальних цінностей; ставлення до своєї справи; ставлення до інших людей, ставлення до самого себе [2, с.224]. У контексті нашого дослідження особливий інтерес має ставлення до інших людей. Загальновідомо, що найбільш значущими людьми на первинних етапах особистісного розвитку є дорослі (батьки), саме вони закладають основи моральності у дитини, визначають специфіку її ставлення до довкілля, до самої себе і звичайно до дорослих. Отже, формування у дитини гуманного ставлення до дорослих є обов'язковою умовою прояву дітьми цієї моральної якості і до інших людей.

Виховувати гуманне ставлення до близьких дорослих необхідно з дошкільного віку, який є початковим етапом формування гуманності як важливої риси особистості. Це період, коли закладається основа дійсно гуманного ставлення до дорослих та всього, що оточує дитину. Особливо сприятливим у цьому відношенні є саме старший дошкільний вік, коли починає формуватися свідоме ставлення до виконання моральних та гуманних норм поведінки. Саме тому, експериментальне дослідження ми проводили з дітьми старшого дошкільного віку.

Мета експериментальної роботи – виявити рівень гуманного ставлення до дорослих у дітей старшого дошкільного віку та на їх основі розробити відповідну роботу, спрямовану на виховання гуманного ставлення до дорослих.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми гуманного ставлення та аналіз практики роботи дошкільного навчального закладу дозволив розробити критерії і показники рівнів сформованості гуманного ставлення дітей старшого дошкільного віку до близьких дорослих. Отже, особливостями виховання гуманного ставлення до дорослих є: наявність певних знань, уявлень та суджень дітей стосовно ролі дорослих, правил поведінки з ними, що регулюються суспільними нормами, а також наявність знань про гуманні почуття та гуманну поведінку (когнітивний критерій); розвиток певних особистісних якостей, що зумовлюють гуманну поведінку стосовно дорослих, розуміння власних емоційних станів, причин, з ними пов'язаних (емоційний критерій); наявність у дитини гуманістичної спрямованості поведінки (відповідність поведінки моральним нормам) щодо дорослих, здатність регулювати власну поведінку (поведінковий критерій).

До кожного критерію було підібрано відповідні методи і методики: бесіди з дітьми, з метою з'ясування рівня знань і уявлень дітей про гуманні якості і розуміння ними способів гуманної поведінки; розв'язання дітьми проблемних ситуацій; діагностичні методики.

На основі вищезначених критеріїв та показників було схарактеризовано рівні сформованості гуманного ставлення до дорослих: високий середній, низький. Так, результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що у дітей старшого дошкільного віку переважає середній рівень гуманного ставлення до близьких дорослих.

Це зумовило необхідність розробки цілеспрямованої програми виховання гуманного ставлення до близьких дорослих. З дітьми проводилась заняття, бесіди на морально-етичні теми, читання творів художньої літератури. Окремим напрямом роботи було залучення батьків до організації-навчально виховного процесу, організації спільних форм роботи батьків і дітей.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. – М., 1998. – 512 с.
4. Психология: словарь / под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО МИСТЕЦТВО СЛОВА ПЕДАГОГА

*Гаврилюк Людмила Віталіївна, студентка
Казначеева Людмила Миколаївна, кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Ім'я Василя Олександровича Сухомлинського – видатного радянського педагога – здобуло у світі заслужену шану і славу. Свої ідеї виховання і навчання підростаючих поколінь вчений виклав у 36 монографічних працях, у сотнях статей (понад 600), художніх творах для дітей (близько 1200) та блискуче зреалізував їх у педагогічній діяльності, будучи вчителем української мови та літератури, російської мови та літератури, завідувачим районним відділом народної освіти, директором Павлиської середньої школи на Кіровоградщині (нині – м. Кропивницький), членом-кореспондентом АПН РРФСР, академіком АПН України.

Науково-педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського привертала увагу багатьох зарубіжних та вітчизняних дослідників. Ще за життя педагога в періодичних виданнях з'явилися публікації, в яких аналізувалися його здобутки. До початку 1970-х рр. належать перші спроби проаналізувати вже не окремі положення, висунуті В. О. Сухомлинським, а його погляди на навчання та виховання дітей і визначити закономірності, характерні для його педагогіки, де окреме місце займала проблема мистецтва слова педагога. Такий характер мали статті й книги Г. Аржаной, А. Борисовського, Г. Волкова, К. Григор'єва, С. Соловейчика. Тоді ж з'являються перші дисертаційні роботи про В. О. Сухомлинського та його діяльність В. Лоскутова, Т. Будняк, К. Кривошеєнка.

У 90-ті роки ХХ ст., коли почалася активна розбудова національної школи, в Україні створено Українську асоціацію Василя Сухомлинського – добровільну громадську організацію, що покликана досліджувати й поширювати, впроваджувати в життя творчу спадщину вченого. Українська асоціація Василя Сухомлинського плідно співпрацює з Міжнародною асоціацією прихильників В. О. Сухомлинського, яка розглядає його гуманістичну педагогіку в загальноєвропейському контексті. За ініціативи Української асоціації Василя Сухомлинського з 1993 р. проводяться щорічні Всеукраїнські педагогічні читання «В. О. Сухомлинський у діалозі з сучасністю». З середини 1990-х рр. науковці запропонували вживати узагальнювальний термін «сухомлиністика», який нині широко використовується в науковому світі [4]. Аналізу складових педагогічної системи В. О. Сухомлинського, виділенню етапів їх становлення і розвитку присвятили свої праці М. Богуславський, Б. Кваша, В. Кузь, М. Мухін, В. Риндак, А. Розенберг, О. Сухомлинська та інші. Особистість В. О. Сухомлинського, окремі аспекти його педагогічної спадщини стали предметом вивчення науковців як в Україні (М. Антоненко, І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, О. Савченко, М. Сметанський та ін.), так і поза її межами (А. Борисовський, Б. Кваша, М. Мухін, В. Риндак, та інші).

Інтерес до науково-педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, котрий найважливішим засобом впливу на дитину, облагородження її душі, почуттів і вчинків вважав красу і виразність рідного слова, не зникає й у 2000-х рр. Про це свідчать дисертаційні дослідження вітчизняних науковців Г. Ткаченко, В. Ткачук, Т. Кочубей, китайського дослідника Ли Цзихуа, наукові розвідки російської дослідниці, доктора педагогічних наук, професора В. Риндак, українського дослідника М. Антонця та ін. Це вказує на актуальність вивчення науково-педагогічного доробку відомого педагога як у вітчизняній, так і в та зарубіжній історіографії [5].

Питання мистецтва педагогічного слова та виховання учнів школярів засобами слова В. О. Сухомлинський вважав однією з найгостріших і життєво необхідних. Проблема майстерності мови вчителя репрезентована В. О. Сухомлинським у багатьох його працях, зокрема: «Слово про слово», «Слово вчителя в моральному вихованні», «Рідне слово», «Слово і емоційна культура людини», «Розповідь учителя як метод навчання», «Слово і мислення», «Мислення, живе слово, творчість – в основі системи навчання», «Як добитися, щоб слово вихователя доходило до серця вихованця», «Оволодівайте мистецтвом індивідуальної бесіди з вихованцем» та ін. Вчений розглядав словесне виховання провідним у становленні моральності. Слово за В. О. Сухомлинським – один з найважливіших інструментів виховання, воно виступає як засіб пізнання навколишнього світу, як засіб спілкування, впливу на почуття та емоції дитини, як засіб самовираження, самоутвердження особистості, як засіб творення краси і добра.

Виховання засобами слова у творчій спадщині В. О. Сухомлинського становить оригінальну авторську систему, що характеризується єдністю мети, завдань, форм, методів і засобів. При цьому пріоритетну роль у розв'язанні проблеми виховання школярів засобами слова В. О. Сухомлинський відводив саме педагогу, учителю, вбачаючи в його особі тонкого знавця внутрішнього світу дитини, носія ідеалів освіти, морально-етичних суспільних цінностей [3]. Видатний педагог стверджував, що саме в слові вчителя мають бути втілені норми і правила, на яких повинна виховуватись особистість. За переконанням педагога, кожен учитель, ким би він не був за фахом, повинен бути також словесником, оскільки він вчить не лише своєму предмету, а насамперед культурі думки, досконалості володіння словом. В багатій педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського у центрі уваги є діяльність педагога, вчителя, його проблеми, багатогранна діяльність, культура спілкування з дітьми, майстерності слова в структурі професійної культури педагога, педагогічної майстерності, духовності, тощо.

Аналіз науково-педагогічного доробку В. О. Сухомлинського свідчить про те, що видатний педагог великого значення надавав принципам педагогічної впливовості слова вчителя, зокрема розвиткові комунікативної компетентності, вдосконалення його мисленнєво-мовленнєвої діяльності, оволодіння словом як універсальним інструментом спілкування. «В руках вихователя слово, – стверджує Василь Олександрович, – такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарби і пензля – живопису, без мармуру й різця – скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» [2, с. 160]. При цьому педагог чітко довів, що навчально-виховний процес вимагає підвищеної мовленнєвої відповідальності, оскільки слово є головним інструментом діяльності вчителя, основним засобом реалізації всіх завдань методичного і дидактичного характеру. Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського містить унікальну скарбницю ідей і технологій для розвитку сучасної науки і практики у галузі педагогічної риторики. Вона має забезпечити вирішення проблеми формування комунікативної компетентності майбутнього педагога, оскільки дозволяє конкретизувати основні положення загальної риторики, продемонструвати специфіку використання правил риторики в реальній мовленнєвій практиці, визначити теоретичний і практичний аспекти оволодіння професійним мовленням. При цьому саме В. О. Сухомлинський зробив вагомий внесок у розв'язання проблеми формування мовленнєвої, комунікативної компетентності педагога.

Педагогічна творчість В. О. Сухомлинського – невичерпне джерело для створення педагогічної риторики як мистецтва живого слова вчителя. Слово як інструмент педагогічного впливу було завжди в центрі його уваги. Як ніхто інший, він був переконаний у величезних можливостях слова впливати на людину. «Слово – найтонше доторкання до серця; воно може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножом, і розжареним залізом, і брудом. Слово обертається найнесподіванішими вчинками навіть тоді, коли його немає, а є мовчання... Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне – приносить біду. Словом можна вбити й оживити, поранити й вилікувати, посіяти тривогу й безнадію і одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльози, породити віру в людину і зародити невіру, надихнути на працю і скувати сили душі. Одна з граней педагогічної мудрості полягає в тому, щоб учити людину і говорити, і мовчати. Виховувати слово так, щоб воно було сміливим і скромним, нестримним і сором'язливим, безстрашним і обережним» [1, с. 279]. У Павлівській школі В. О. Сухомлинський велику увагу приділяв саме мистецтву слова педагога, проводив велику роботу щодо підвищення мовної культури педагогів та учнів. Проблема виховання засобами слова завжди перебувала у колі зору предметних комісій мови та літератури, педрад, психологічних семінарів. При цьому педагог використовував різноманітні форми, методи та засоби виховання школярів словом, що мало високу ефективність у навчально-виховному процесі школи. Вчений-педагог не тільки обґрунтував словесну творчість як могутній стимул духовного життя учнів, а й втілював її у практику школи.

Мистецтво слова педагога, проблема його мовної культури невіддільна від розуміння національного і соціокультурного феномена мовної особистості, при цьому зростає саме вплив педагога на формування мовної культури учня, студента у навчально-виховному процесі. Від того, наскільки особисті якості педагога, культура його мови, поведінка відповідають вимогам сьогодення значною мірою залежить формування загальнонаціонального мовного еталону, інтелектуального потенціалу країни, витворення суспільних, етичних і естетичних ідеалів. Для виховання почуттів у Павлівській середній школі використовувались різноманітні організаційні форми: «подорожі» до джерел думки і слова, уроки мислення серед природи, уроки слова і почуттів тощо, засоби: книга, пісня, казка, гумор. На думку видатного педагога, виховання дітей засобами слова становить собою єдність трьох компонентів: знань – почуттів – вчинків.

Ідеї видатного педагога віднаходять своє втілення і у сучасній школі. З метою формування мовної культури учнів педагоги драматичного гуртка Сарненського навчально-виховного комплексу-колегіуму ім. Т. Г. Шевченка намагаються впроваджувати ідеї і практичні настанови В. О. Сухомлинського. На заняттях зі сценічної мови, сценарного мистецтва, акторської майстерності та сценічного руху учні 8-х та 9-х класів мають можливість познайомитися з педагогічними поглядами В. О. Сухомлинського. Серед основних варто назвати бесіди, читання книг, зокрема казок в роботі з школярами як засобу розумового, морального, етичного виховання дітей. Окремою ефективною формою роботи за порадою відомого педагога на заняттях гуртка використовуються словесну творчість – складання казок, оповідань, інших творів. Таким чином педагоги розвивають творчу уяву учнів, вчать мислити, фантазувати, передавати на папері та на сцені власні відчуття, емоції та переживання. Серед інших форм та методів роботи з учнями педагоги драматичного гуртка Сарненського навчально-виховного комплексу-колегіуму ім. Т. Г. Шевченка використовують екскурсії, подорожі, прослуховування музичних зразків, розгляд картин живопису, їх втілення у словесних образах та обговорення емоцій та почуттів дітей. На заняттях драматичного гуртка Сарненського навчально-виховного комплексу-колегіуму ім. Т. Г. Шевченка впроваджуються у практику запропоновані видатним педагогом форми і методи роботи, що сприяють всебічному розвитку дитини – основній меті виховання загалом, та формуванню мовної культури учнів зокрема.

На сучасному етапі активних пошуків нових шляхів реформування освіти особливо зростає науково-практична значущість творчої спадщини В. О. Сухомлинського. Він створив виховну систему, співзвучну із завданнями сучасної школи, тому такий широкий інтерес науковців та вчителів-практиків до творчої спадщини павлівського вченого. Процес виховання школярів засобами слова В. О. Сухомлинський насамперед пов'язував із мистецтвом слова педагога, його впливом на виховання почуттів дитини, вважаючи, що справжнє виховання неможливе без емоційного ставлення до навколишнього світу. Загалом, у багатій педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського педагоги використовують цінні поради щодо мистецтва слова педагога в навчально-виховному процесі та знаходять важливі рекомендації щодо формування у навчально-виховному процесі мовної культури учнів.

Список використаних джерел та літератури

1. Сухомлинський В. О. Виховання високих моральних якостей і норм поведінки / Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 2 / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – 670 с.

2. Сухомлинський В. О. Слово про слово / Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5. Статті / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – 639 с.
3. Бондар Л. С. Педагогічна культура вчителя як основа його професійної компетентності у творчій спадщині В.О. Сухомлинського / Л. С. Бондар // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С. 13 – 18.
4. Пархета Л. П. Історіографія вивчення спадщини В. О. Сухомлинського [Електронний ресурс] / Л. П. Пархета. – Режим доступу : <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=6426&chapter=1>
5. Ткаченко Г. М. Виховання школярів засобами слова у творчій спадщині В. О. Сухомлинського : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. / Г. М. Ткаченко. – К., 2000. – 16 с.

ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Галайчук Марія Віталіївна, студентка

*Науковий керівник: Горобаха Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Екологічне виховання та освіта – це психолого-педагогічний процес, спрямований на формування у людини знань наукових основ природокористування, необхідних переконань та практичних навичок, певної орієнтації та активної життєвої позиції в охороні природи. У дітей в період дошкільного дитинства відбувається інтенсивний соціальний розвиток, який здійснюється при його взаємодії з оточуючими дорослими й однолітками. Сьогодні одним з пріоритетних педагогічних проблем є формування екологічної культури дітей, а це можливо лише за умови реалізації ідеї безперервної екологічної освіти та виховання, яка може бути забезпечена створенням певної системи.

Аналіз сучасних наукових досліджень доводить, що невід’ємною складовою частиною процесу дошкільної освіти виступає ознайомлення дітей з природою, результатом якого має стати формування природничо-екологічної компетентності. Сутність цього поняття визначена у Базовому компоненті дошкільної освіти [2]. Завдання та зміст навчально-виховної роботи з дошкільниками, спрямованої на формування природно-екологічної компетентності, встановлює освітня лінія «Дитина в природному довкіллі».

Вивченням означеної проблеми займалися багато видатних педагогів минулого, і в наш час також є багато науковців та педагогів-практиків, які присвятили свої дослідження цій проблемі, серед них: Н. Горобаха, Н. Глухова, Н. Кондратьєва, Н. Кот, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій, В. Скребець, В. Фокіна, Н. Яришева.

Створюючи в дошкільному навчальному закладі належне розвивальне середовище, спрямоване, зокрема, і на формування екологічної компетентності дітей, педагоги мають приділяти серйозну увагу оформленню як території дошкільного закладу, так і його приміщень. Ефективність формування екологічної компетентності дитини великою мірою залежить від середовища, у якому відбувається її життєдіяльність.

Обов’язковий компонент процесу формування екологічної компетентності – знання. Якщо людина нічого не знає про об’єкт, вона буде ставитися до нього байдуже. Екологічні знання сприяють формуванню свідомого ставлення до навколишнього світу, природи та закладають основи екологічної свідомості [5, с. 4].

Використання проблемних методів у навчанні дітей старшого дошкільного віку ґрунтується на педагогічних принципах проблемного навчання. Використання будь-якого проблемного методу, як і проблемного навчання загалом розпочинається зі створення проблемної ситуації. Проблема ситуація – це ускладнення або завдання, яке може вивести учня на формулювання проблеми. Проблема – це об’єктивне питання, яке виникає в ході пізнання або цілий комплекс питань, розв’язання яких становить значний практичний чи теоретичний інтерес.

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

Наступним етапом технології проблемного вивчення матеріалу є перевірка висунутих гіпотез. Вона передбачає залучення учнів до активної розумової діяльності і відбувається з допомогою учителя. Висновок і узагальнення, як елемент методу і технології, не є остаточною ланкою в ланцюгу міркувань, хоч і виділяє ті знання, які нарешті отримали учні[6].

Проблемне навчання характеризується творчою, а не репродуктивною діяльністю дошкільників. Саме завдяки проблемному навчанню дошкільники мають можливість самореалізуватися в ході навчання [1, с. 13].

Проблемно-пошукові методи слугують для розкриття дітьми властивостей об’єктів і явищ природи, самостійного виявлення зв’язків та залежностей у природі, засвоєння екологічної суті правил поведінки у природі. Тому проблемно-пошукові методи слід поєднувати із іншими методами пізнання природи (спостереженнями, розповідями, ілюстративним матеріалом. В пізнавальну діяльність дошкільника вихователь повинен включати запитання та завдання, які активізують самостійну думку, спонукають до розмірковування. [4, с. 62-63].

Особливість проблемних екологічних ситуацій полягає також у тому, що в кожній з них обов’язково мають бути наявні протилежні образи-зразки, що уособлюють дві альтернативні лінії поведінки. Негативний образ завдяки ненормативній поведінці та емоційній реакції на неї вихователя й інших учасників ситуації допомагає дітям усвідомити наслідки неправильної поведінки у природі, а позитивний образ – це і є той зразок екологічної поведінки, котрий повинен бути засвоєний.

Підґрунтям пізнавальної діяльності дошкільника, його подальшого розумового розвитку є чуттєве пізнання в процесі наочно-дійового мислення. Постійно збагачуючи і розширюючи під керівництвом дорослих свій чуттєвий досвід у процесі спостережень, практичних та ігрових дій, дитина поступово відкриває для себе об’єкти і явища навколишнього світу, усвідомлює взаємозв’язки і взаємодію їх, а також вчиться планувати свої дії, порівнювати незнайоме зі знайомим, узагальнювати, розмірковувати.

Діти старшого дошкільного віку можуть успішно засвоювати екологічний матеріал через обговорення

мовно-логічних завдань, тобто невеликих проблемних розповідей екологічного змісту. Використовувати мовно-логічні завдання в ознайомленні з природою запропонувала Н. Виноградова, підкреслюючи, що слід поступово ускладнювати і форму подання дітям інформації про взаємозв'язки у природі, і мету поставленого перед дітьми в кінці проблемного завдання. Пізніше можна використовувати мовно-логічні завдання, що потребують порівняння, співставлення фактів, що спостерігались протягом тривалого часу. Особливо Н. Виноградова радить застосовувати аналіз мовно-логічних завдань, зміст яких вимагає виділення характерних особливостей різних періодів одного сезону [3, с.26].

Актуальність проблемного навчання полягає в тому, що воно на відміну від традиційного стає джерелом учнівського самостійного пошуку, забезпечує розвиток пізнавальної діяльності дітей, їхньої творчої активності. Воно цілеспрямоване на те, щоб сформувати в учнів необхідну систему знань, умінь і навичок, а також досягти високого рівня інтелектуального розвитку школярів, розвивати здатності до самонавчання та самоосвіти. Найважливіші завдання, які стоять перед педагогами, є формування екологічної культури особистості. Від виховання у дітей культури спілкування із природою, сформованої відповідальності та активності щодо її збереження у майбутньому, буде залежати здоров'я та життєдіяльність людства.

В старшому дошкільному віці можна пропонувати дітям ситуації-оцінки та проблемні ситуації. Ситуації-оцінки пропонують дітям екологічні ситуації з декількома варіантами можливого розв'язання. Дітям треба вибрати найбільш правильне розв'язання і пояснити, чому треба чинити в даній ситуації так, а не інакше.

Н. Яришева наголошувала на тому, що інформація яку отримують діти про зв'язок рослинного і тваринного світу з умовами життя допомагає дітям зрозуміти зв'язки у природі, закладає системні знання, що є основою екологічного виховання. Інформація про значення рослин та тварин, зокрема в житті людини, важлива передусім для формування ціннісних орієнтацій [7, с.65].

В ході проведеного експерименту, ми ознайомилися з особливостями організації вихователем дошкільного закладу екологічної освіти дітей, а також виявили рівень сформованості екологічного мислення та екологічно-доцільної поведінки дітей 5-6 років. У дослідженні приймало участь 15 дітей експериментальної групи (ЕГ) та 15 дітей контрольної групи (КГ).

Згідно до теми нашого дослідження ми використовували багато методів. Серед них були: бесіда з вихователем, дітьми, розглядання ілюстрацій проблемного змісту, обговорення проблемних ситуацій, проведення тематичних та інтегрованих занять. Слід зазначити, що діти краще засвоювали інформацію на інтегрованому занятті, на відміну від тематичного. Для реалізації мети констатувального експерименту підібрано ряд діагностичних методик, зокрема: «Економимо водичку» та «Казка про річку». Вони дали дані, згідно яких більшість дітей як і в ЕГ так і в КГ мають середній рівень уявлень про навколишній світ, однак є частка дітей з високим та низьким рівнем знань.

Наступний етап контрольного експерименту передбачав діагностику рівня екологічної компетентності старших дошкільників. Для реалізації поставленої мети ми провели тематичне заняття (КГ) та інтегроване (ЕГ), використовували мовні логічні завдання. На цьому етапі ми використовували такі діагностичні методики: «Будь добрим другом для природи» та «Прогулянка лісом».

Діти, які відносилися до високого рівня, чітко, швидко відповідали на запитання, демонстрували якісні знання про навколишній світ та про правила поведінки у природному середовищі й із природними об'єктами, аргументували свою відповідь. Діти, рівень знань яких ми оцінювали як середній, допускали незначні неточності у відповідях, оцінювали правильно зображену ситуацію, але не завжди могли пояснити її. Діти, знання яких відповідають низькому рівню, часто допускали помилки при відповідях навіть на прості запитання, не могли оцінити ситуацію, дати відповідь на питання.

В процесі ознайомлення дітей з різноманітними об'єктами і явищами природи вихователі, окрім раніше названих методів, використовують показ ілюстрацій з читанням проблемного оповідання, в процесі якого використовуються розповіді з власного досвіду. Наприклад, було заплановано провести заняття на тему «Де живе водичка?», конспект якого передбачає уточнити уявлення дітей про зовнішні ознаки води, її смак, запах, дати уявлення про те, що вода дуже важлива для всіх живих істот, без неї не можуть жити рослини, тварини.

Під час дослідження вихователь організував роботу так: в ЕГ запланувала провести заняття як інтегроване (з елементами наочної діяльності – зображення та позначення місць де може жити водичка), в КГ ми спланували предметне заняття лише з ознайомлення дітей з природою (наочне позначення місць де може жити вода, читання художньої літератури, загадок, проведення бесіди з дітьми).

Краще засвоїли знання діти під час інтегрованого заняття. Воно охопило більший спектр інформації й діти мали змогу виявити своє емоційно позитивне ставлення до них.

За вимогами програми «Я у світі», основна робота як педагогів, так і батьків повинна зосереджуватися на тому, щоб збагатити та розширити уявлення дітей про водойми (океани, моря, ріки, озера). Використавши цю інформацію, вихователь могла б звернути увагу не лише на водойми, а й поглибити знання дітей про те, як називається вода в цих водоймах.

Згідно отриманих даних, ми можемо зазначити, що дошкільники обох груп володіють певними знаннями про природу, аналізують запропоновані для них проблемні ситуації і намагаються знайти правильне їх вирішення. Вихователі дотримуються всіх програмових вимог щодо ознайомлення дітей з природою і формування в них екологічної компетентності.

Проблемні ситуації дають змогу дітям креативно підійти до вирішення завдання. Під час використання вправ різного роду, формуються важливі якості особистості дитини: самостійність, спостережливість, винахідливість, кмітливість, ініціативність. Робота вихователя спрямована на те, щоб занурити дітей у ситуацію, коли вони повинні використати різноманітні прийоми розумової діяльності, що стимулює розвиток самостійності мислення. Завдяки правильно організованій роботі, вихователь дітям подає не лише проблемну ситуацію, а й групу спеціальних знань, які засвоюються в процесі їх вирішення.

Список використаних джерел

1. Аванесова В. М. Теоретичні основи занять як форми організації розумового виховання і навчання / В. М. Аванесова // Ознайомлення дітей з природою. Хрестоматія. Ч.2. – Рівне, 2007. – С. 110-126
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Виноградова Н. В. Роль слова в ознайомленні з тваринами/ Н. В. Виноградова // Ознайомлення дітей з природою. Хрестоматія. Ч.2. – Рівне, 2007. – С. 21-30.
4. Горобаха Н. М. Реалізація принципів розвивального навчання в екологічній освіті дошкільнят / Н. М. Горобаха // Оновлення змісту, форм і методів навчання та виховання в закладах освіти: наукові записки РДГУ. – Випуск 19. – Рівне, 2002. – С. 58- 64.
5. Глухова Н. Базова програма «Я у Світі»: формування природничої компетентності дошкільника/ Н. Глухова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – №7. — С. 4-8.
6. Малафій І. В. Дидактика / І. В. Малафій. – К.: Видавництво «Кондор», 2009. – 406 с.
7. Яришева Н. Ф. Наочність і слово у пізнанні природи / Н. Ф. Яришева // Ознайомлення дітей з природою. Хрестоматія. Ч.2. – Рівне, 2007. – С. 63-67.

МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Галушко Інна Михайлівна, студентка

*Науковий керівник: Павелків О. М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальність теми. Пізнання світу можливе лише на основі всебічного, системного вивчення його реальних об'єктів (предметів і процесів дійсності), виявлення всіх їх істотних зв'язків і відношень, а також встановлення законів прояву та функціонування цих зв'язків. У свою чергу, взаємозв'язок предметів і процесів дійсності існує й виявляється лише у процесі їх взаємодії на всіх структурних рівнях, тобто має універсальний характер[1].

Міжпредметні зв'язки – це узгодженість між навчальними предметами, що дає змогу розглядати явища і факти реальної дійсності з різних точок зору, з позиції різних навчальних предметів. Сукупність знань з різних навчальних предметів розкриває зв'язки, що виявляються в дійсності, нерідко одні й ті самі факти, явища, різні науки вивчаються з різних точок зору, в різних аспектах. Пізнання цих зв'язків важливе для формування наукового світогляду школярів.

Об'єктом дослідження є процес викладання математики в загальноосвітній школі.

Предмет дослідження – методика реалізації міжпредметних зв'язків при викладанні математики в основній та профільній школі.

Мета дослідження полягає в удосконаленні методики реалізації міжпредметних зв'язків при викладанні математики в загальноосвітній школі.

Гіпотеза дослідження – систематичне і цілеспрямоване використання міжпредметних зв'язків при викладанні математики в загальноосвітній школі сприятиме підвищенню результативності навчання та забезпечить вищий рівень знань, вмінь та навичок учнів.

Поставлена мета і сформульована гіпотеза дослідження передбачає розв'язання конкретних завдань:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в теорії та практиці викладання математики в загальноосвітній школі.

2. Показати доцільність використання міжпредметних зв'язків при викладанні математики в основній та профільній школі.

3. Провести перевірку запропонованої методики.

Практична значущість проведеного дослідження полягає у підготовці методичних рекомендацій для вчителів з проблеми реалізації міжпредметних зв'язків.

В умовах розробки нових навчальних планів і програм, підготовки підручників і їх методичного забезпечення проблема узгодженості між шкільними предметами стає актуальною. Окремі аспекти цієї проблеми активно обговорюють на конференціях і висвітлюються в педагогічній пресі, вони стають поштовхом для відповідних змін, які вносять до програм і підручників. Пропозиції, які висловлюються у кожному конкретному випадку, тією чи іншою мірою відображають існуючий стан справ [3].

Міжпредметні асоціації набувають першорядного значення. Джерела утворення міжпредметних асоціацій знаходяться в середині навчального предмета, так як в його системі містяться «зародки» ряду інших навчальних предметів. Не тільки самі предмети, але й окремі поняття також є джерелами міжпредметних асоціацій.

Володіння прийомами перенесення знань одного предмета при засвоєнні вносять в аналітико-синтетичну діяльність учнів велику ціленаправленість в розв'язанні конкретних задач, підвищує активність самостійних методів вибору, забезпечує кращу організацію розумової діяльності і, нарешті, виробляє логічну послідовність в розв'язанні як загальних, так і окремих задач.

Приклади таких задач:

1) У 400 кг сплаву міститься 176 кг заліза. Скільки заліза міститься у 325 кг сплаву?

2) Людський організм на 70% відсотків складається з води. По мірі старіння кількість води в організмі людини знижується. Для порівняння, в тілі 3-хмісячного плоду – 95% води, у новонародженої дитини – 75%, а до 95-річного віку в організмі людини залишається близько 25% води. Підрахуйте вміст води в організмі дорослої людини з масою тіла 60 кг.

Розрізняють два типи міжпредметних зв'язків: часовий (хронологічний) і понятійний (ідейний). Перший вимагає узгодженості в часі проходження програми різних предметів, другий – однакове трактування наукових понять на основі загальних методичних положень.

Практично вчитель математики має справу з трьома видами міжпредметних часових зв'язків: підготовчим, супутнім і перспективним.

Підготовчі міжпредметні зв'язки – це зв'язки, коли при вивченні матеріалу курсу математики спираються на раніше отримані знання з інших предметів.

Супутні міжпредметні зв'язки – це зв'язки, які враховують, що ряд запитань і понять одночасно вивчаються як з математики, так і з інших предметів.

Перспективні міжпредметні зв'язки використовуються, коли вивчення матеріалу з математики випереджує його використання в інших предметах[2].

Знання людини, виступають як результат його мислення, разом з тим є основним засобом пізнання. Нове, як правило, засвоєння на основі відомого, відштовхуючись від якого людина може вийти на нову сходинку: «Нове, невідоме людині, закономірність розкривається лише через встановлення нових зв'язків з уже відомим».

Саме тут міжпредметним зв'язкам відводиться важливе місце. Знання з суміжних предметів розширює межі можливостей учнів, відштовхується від відомого, тобто швидше та правильніше знаходить шлях до засвоєння нового. Тому міжпредметні зв'язки як метод розумової діяльності можна приймати як систему синтезу і узагальнення в розв'язуванні пізнавальних задач.

Отже, практична значущість проведеного дослідження полягає у підготовці методичних рекомендацій для вчителів з проблеми реалізації міжпредметних зв'язків. В роботі проаналізовано ряд тем та розглянуто міжпредметні задачі, які вивчаються в загальноосвітній школі.

Список використаних джерел

1. Глобін О.І. Міжпредметні зв'язки в умовах профільного навчання математики [Електронний ресурс] : методичний посібник для вчителів / Глобін О. І. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 88 с.
2. Корінь Г. Прикладні задачі як засіб реалізації міжпредметних зв'язків / Г. Корінь // Математика в школі. – 2004. - №9-10. – С. 30-34.
3. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Математика. 5-9 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – 72 с.

ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ ДНЗ І СІМ'Ї У НАВЧАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ МАТЕМАТИКИ

Годованик Марія Василівна, магістрант

*Науковий керівник: Павлюк Т. О., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Учасниками навчально-виховного процесу є не лише педагогічні працівники та діти, а й батьки, від яких залежить, наскільки емоційно та інтелектуально насиченим буде дошкільний період розвитку дитини. Адже сім'я – найперший і найважливіший соціальний інститут виховання. Саме з сім'ї дитина виносить перші враження про навколишній світ, в сім'ї формуються перші оцінні уявлення, закладаються моральні устої, прищеплюються культурні звички. Їй належить пріоритет у становленні особистості дитини, вона має максимальні можливості для набуття дитиною знань, умінь та навичок з математики, необхідних у подальшому житті.

Актуальність і значимість проблеми розвитку математичних здібностей дошкільників у родині полягає в тому, щоб розвинути математичні здібності дитини, щоб забезпечити оптимальний інтелектуальний розвиток дитини, який буде неocenимо важливим, коли дитина піде до школи і в цілому необхідним для подальшого життя дитини.

У Концепції дошкільного виховання в Україні, Державній національній програмі «Освіта» Україна XXI ст., Законі України «Про дошкільну освіту», «Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні» підкреслюється значимість родинного виховання, передбачається взаємопроникнення сімейного і суспільного виховання з метою створення для кожної дитини єдиного, дитиноцентричного навчально-виховного середовища.

В останнє десятиріччя проблема формування у дітей дошкільного віку математичних уявлень розглядалася у зв'язку з реалізацією індивідуально-диференційованого підходу (Н. І. Баглаєва, Т. М. Степанова); формуванням і розвитком математичних здібностей у дошкільників (А. В. Белошиста). У дослідженні Л. П. Гайдаржійської пропонується методика формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку; у Л. І. Зайцевої – методика формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку. Особливості засвоєння абстрактних математичних понять вивчала М. Машовець; використання моделей у формуванні знань про час у дошкільників 5-7 років обґрунтовано у праці О. О. Фунткової.

У дошкільних навчальних закладах використовуються різноманітні форми взаємодії ДНЗ і сім'ї у навчанні дошкільників математики. Їх поділяють на чотири групи:

- індивідуальні – індивідуальні бесіди і консультації (проводять, як правило, вранці і ввечері, коли батьки приводять дитину в дитячий садок або забирають додому); відвідування сімей, анкетування і вивчення специфіки кожної сім'ї, вивчення досвіду сімейного виховання та його пропаганда; залучення батьків до життя дитячого садка (організаційно-господарська допомога вихователю: виготовлення іграшок, посібників, допомога у проведенні екскурсій, культпоходів які сприятимуть вивченню математики тощо).

- групові – взаємо відвідування сімей і вивчення досвіду навчання дітей математиці, приклади, обмін практичним досвідом, поради, консультації, математичні гуртки за інтересами, зустрічі з вчителями;

- колективні – лекції, зустрічі з батьками; батьківські збори (групові та загальні), на яких обговорюються проблеми з навчання дошкільників математиці; колективні консультації; бесіди за круглим столом з дискусійних проблем з математики; вечори запитань і відповідей; заняття-тренінги, покликані навчити батьків правильно організувати спілкування і спільну математичну діяльність з дитиною; спільні з дітьми, батьками і вихователями математичні свята і розваги, змагання; дні відкритих дверей; школи для батьків; сімейні (домашні) педради, які проводять у батьків вдома; батьківські конференції.

- наочні – виставки літератури, дитячих робіт, тематичні стенди, дошки оголошень, анкетування, скринька пропозицій, родинні газети, педагогічна бібліотека, фотовітрини, папки-пересувки, куточки для батьків з навчання дітей математиці.

Наведений перелік форм роботи з батьками досить умовний. Різні родини мають свої цінності, інтереси, культурний рівень, педагогічний досвід. І те, що добре для однієї сім'ї, може бути абсолютно непридатним, неефективним, нецікавим для іншої. Використання різноманітних форм залучення батьків до співпраці, творчість, власний пошук у «наведенні мостів», дипломатичність, толерантність – усе це запорука успішної взаємодії дитячого садка і родини [3, с. 14].

Методика роботи з батьками має свої особливості. Вихователі мають постійно вивчати запити батьків, їх потреби та інтереси, завжди підтримувати ініціативу поговорити на математичні теми.

Добре, коли в дошкільних закладах є кімнати для батьків (батьківські світлиці), де сім'ї можуть зустрічатися з педагогами у невимушеній обстановці, обмінюватися інформацією і власними знахідками та сумнівами з приводу дітей, їх поведінки в різних життєвих ситуаціях, поспілкуватися з іншими родинами, допомагати підтримувати один одного, ознайомлюватися з педагогічною літературою. Не варто пропонувати батькам готові рецепти з навчання математики, краще обговорити ситуацію, намітити план дій разом з ними [3].

Ефективною формою навчання дітей математиці серед батьків є лекція. Лекцію, як правило, читає вихователь або методист дошкільного закладу. Їх організовує завідувач для батьків дошкільного закладу, наприклад у день відкритих дверей або вихователь для батьків окремої групи. Лекції читають часто на батьківських зборах, конференціях на теми математичного розвитку дітей. Особливістю лекції на теми формування логіко-математичної компетентності є те, що вона потребує попередньої ретельної підготовки: розробити послідовно питання, підібрати наочність, цікаві приклади з життя, продумати стиль і методику викладу, виключити складну математичну термінологію, закінчити лекцію відповідями на запитання і певними рекомендаціями. Можна запропонувати такі лекції для батьків з навчання дітей математиці: «Формування логіко-математичних здібностей у дітей», «Математика навколо нас».

Батьки особливо молоді, які ще не мають достатнього досвіду виховання дітей, відчують потребу отримати практичні навички виховання. Тому на семінарах-практикумах доцільно не просто розповісти про способи й прийоми навчання математики, а й показати їх. Наприклад, можна показати батькам як користуватися кольоровими лічильними паличками Дж. Кюїзенера у навчанні дітей математиці. Їх використання дає змогу розвивати уявлення в дітей про число на основі лічби й вимірювання. До висновку про те, що число з'являється в результаті лічби й вимірювання, діти приходять у процесі роботи з паличками, маніпулюючи ними. Діти використовують для складання предмета різнокольорові палички потрібної довжини так само вільно, як і палички одного кольору. Викладання з паличок візерунків і сюжетів закріплює колір, уміння лічити й розрізняти кольори, накладати і прикладати, розвиває дрібну моторику рук, фантазію і креативність [2].

Консультації мають носити як індивідуальний, так і плановий характер. Вихователь заздалегідь вивчає запити батьків, добирає наочність, літературу, аналізує запитання в ході консультації і визначає наступну форму роботи. Можна запропонувати таку тематику консультацій з навчання дошкільників математики: «Вчимо дітей рахувати», «Геометричні фігури», «Орієнтування в часі», «Математика – це цікаво».

Конференції на тематику пов'язану з навчанням математиці організовують і проводять спільно завідувач, методист, вихователі. Це складна форма роботи, яка потребує розподілу обов'язків і великої підготовки. Попередньо, можна провести анкетування і з'ясувати найбільш хвилюючі питання. Теоретичний матеріал доповіді, поєднати з кращим досвідом сімейного виховання, наочністю - виготовити тематичний стенд, дібрати літературу, виготовити фотовітрину, продумати підсумок. Ми радимо провести конференцію на тему «Проблеми формування логіко-математичної компетентності дитини в сучасних умовах», яка стане корисною в будь-якому садочку та в будь-якій групі.

Досить розповсюдженою формою роботи, яка дає можливість ознайомити батьків з дошкільним закладом, його традиціями, правилами, особливостями освітньо-виховної роботи, зацікавити нею й залучити до співпраці є день відкритих дверей, який рекомендується проводити згідно плану роботи дошкільного закладу 3-4 рази у рік. Протягом дня батьки отримують можливість спостерігати за проведенням занять з математики, порівнювати свою дитину з іншими, вдосконалювати власні вміння і навички. Після цього заходу можна виготовити фотовітрину «У нас в гостях математика». Для більш детального ознайомлення з окремими питаннями можна організувати чергування батьків, індивідуальні відвідування і перегляд окремих занять з логіко-математичного розвитку.

Засідання дискусійних клубів передбачають різноманітну тематику та форми роботи, серед яких: лекція-консультація «Народна педагогіка про математичний розвиток дітей», дискусії: «Роль батьків у формуванні логіко-математичного розвитку дітей», «Логіко-математична компетентність. Що це?», вечір запитань і відповідей «Методика математичного виховання: принципи та підходи», батьківський фестиваль «Математика на старт», круглий стіл «Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку», бесіда «Відповідальність батьків за математичний розвиток дітей».

Обговорення проблеми навчання дітей математиці проходить жваво та цікаво на дискусіях, якщо використовувати на них такі методи: постановка спірних питань, ознайомлення батьків з результатами тестування

дітей з математики, надання слова фахівцям, аналіз педагогічних математичних ситуацій. Можна провести дискусію у вигляді ток-шоу, коли частина учасників відстоює одну позицію, а інша – протилежну.

У роздягальній кімнаті вікових груп вихователі організовують куточки для батьків. На окремому столику розміщують пам'ятки, листівки, газетні і журнальні статті, брошури. На стенді запитань і відповідей – інформаційні матеріали. На допомогу батькам виготовляють папки-пересувки, в яких вміщують найрізноманітнішу інформацію з математичної компетентності дітей.

У роботі з батьками з навчання дітей математиці доцільно поставити такі завдання:

- 1) Розкрити особливості формування математичних здібностей дошкільників у родині.
- 2) Розробити орієнтовний план з навчання дітей математики в родині.
- 3) Запропонувати ефективні методи та прийоми розвитку математичних здібностей дошкільників у родині.
- 4) Запропонувати організацію цікавих ігор, завдань з математики в родині.

Батьки повинні засвоїти, що формування логіко-математичної компетентності це важливе завдання і обов'язок, для вирішення якого потребується велике терпіння, знання, вміння, застосування цілого арсеналу засобів, методів і прийомів. Саме тому, батькам варто спілкуватися з дитиною на математичні теми на прогулянці, коли мати чи тато господарює на кухні, а син чи донька перебувають поряд і допомагають батькам, коли батько чи мати грає з дитиною в різні ігри, коли дитина виконує фізкультурні вправи [5]. Для того щоб повністю реалізувати високий розвивальний потенціал математичної діяльності у роботі з дітьми, батьки повинні добре знати власну дитину та рівень можливостей їз загального й, зокрема, математичного розвитку [4].

Отже, ефективність роботи з батьками значною мірою залежить від спільних зусиль, умов, у яких працює дошкільний навчальний заклад, кваліфікації і творчості педагогічного персоналу, особистого ставлення дорослих до вирішення проблем з формування логіко-математичної компетентності дітей.

Список використаних джерел

1. Акопян Л. Співробітництво, партнерство, довіра : сучасний погляд на взаємодію педагогів і батьків / Л. Акопян, Л. Погорелова // Дошкільне виховання. – 2013. – № 1. – С. 26-28.
2. Зайцева Л. І. Формування логіко-математичної компетентності дітей 5-го року життя: [навч.-метод. Посібник] / Л. І. Зайцева. – Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2012. – 163 с.
3. Козак Н. Робота з батьками: нові підходи / Н. Козак // Дошкільне виховання. – 2000. – № 7. – С. 14-18.
4. Павленко Л. Г. Роль дидактичних ігор у розвитку логіко-математичних здібностей дошкільників / Л. Г. Павленко // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 2. – С. 80-87.
5. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 31 с.

ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Голуб Ольга Федоровна, аспирант

*Научный руководитель: Шебеко В.Н., доктор педагогических наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка*

Состояние здоровья детского населения Республики Беларусь, особенно в последние годы, вызывает серьезные опасения специалистов. Согласно данным Национального статистического комитета численность практически здоровых детей дошкольного возраста не превышает 10%, у значительной части обследованных детей (более 70%) имеются множественные функциональные нарушения, 17% детей к старшему дошкольному возрасту приобретают хронические заболевания, и только один ребенок из трех остается здоровым [1, с. 23-24]. В процессе физического воспитания дошкольников, в целом ориентированного на здорового ребенка, вследствие отсутствия специально разработанной методики дозирования физической нагрузки для ослабленных детей широко практикуется ограничение или же полное освобождение ребенка от участия в активных формах двигательной деятельности, что может привести к постепенному угасанию кинезофилии, снижению мотивации двигательной активности. Поэтому создание экспериментальной методики формирования мотивации двигательной активности должно осуществляться с учетом состояния здоровья и функциональных показателей систем организма ослабленного ребенка, для изучения которых был проведен констатирующий эксперимент на базе трех учреждений дошкольного образования санаторного типа пульмонологического профиля № 560, №360, №388 города Минска.

Изучение состояния здоровья часто болеющих детей старшего дошкольного возраста проводилось на основе анализа данных из медицинских справок (форма здр/у-10) и заключений врачебно-консультативной комиссии. При этом учитывалось:

- наличие основных и хронических заболеваний;
- наличие функциональных отклонений;
- гармоничность развития;
- принадлежность к группе здоровья;
- принадлежность к группе по физкультуре.

Согласно итогам регулярных медицинских обследований и заключений врачебно-консультационной комиссии воспитанников экспериментальных учреждений дошкольного образования как общего и санаторного профиля было установлено, что из 177 обследованных детей старшего дошкольного возраста только 5 % относится к I группе здоровья, из них 2% мальчиков и 3% девочек. К II группе здоровья было отнесено 71 % детей, на мальчиков приходилось 39 %, на девочек 42 %. III группу здоровья составили 24 %, из которых 8% - девочки, 16 % - мальчики. Низкий процент детей, имеющих первую группу здоровья (4%), объясняется тем, что исследование проводилось исключительно на контингенте ослабленных детей, имеющих нарушения в состоянии здоровья. В то же время

процент детей первой группы здоровья был образован воспитанниками, которые вследствие организованных лечебных и физкультурно-оздоровительных мероприятий в учреждении дошкольного образования пульмонологического профиля, а так же вследствие естественного возрастного совершенствования иммунной системы на момент проведения констатирующего исследования перешли в данную медицинскую группу. Подготовительная (17%) и специальная медицинские группы, требующие своего учета на занятиях физической культурой (8%) среди часто болеющих детей были отмечены у 25% часто болеющих детей, что свидетельствует о необходимости дифференциации физической нагрузки у данной категории воспитанников.

При оценке степени гармоничности развития физического развития часто болеющих детей нами установлено, что самой многочисленной группой являются дошкольники со средним гармоничным физическим развитием (65,6%), физическое развитие выше среднего зафиксировано у 9,8% воспитанников. Показатель высокого гармоничного физического развития обнаружен лишь у 2% обследованных детей. Взаимосвязь между количеством заболеваний и функциональных нарушений с отклонением физического развития в сторону дисгармоничного, как за счет избытка массы тела, так и дефицита массы тела выявлено не было.

В результате проведенного анализа структуры функциональных нарушений, общей и хронической заболеваемости было выявлено, что в состоянии здоровья часто и длительно болеющих детей характерно имеется большое количество функциональных нарушений. В структуре функциональных отклонений первое ранговое место занимают нарушения ЛОР-органов, которые представлены гипертрофией миндалин и аденоидов I,II,III степени и составляют 63,3%. Указанные нарушения являются причиной частых ангин и респираторных инфекций у детей, так как лимфоидная ткань носоглотки в таких случаях не выполняет функцию барьера для проникающих через верхние дыхательные пути микробов.

Второе ранговое место принадлежит нарушениям костно-мышечной-системы, том числе нарушение осанки, деформация грудной клетки, уплощение стоп, остаточная дисплазия тазобедренных суставов. Указанные расстройства встречаются с частотой, соответствующей 57,2 %. Причины данных нарушений ученые гигиенисты и медики связывают с серьезными изменениями метаболических, т.е. обменных процессов в организме ребенка, а также отсутствие в питании детей продуктов, содержащих в достаточном количестве кальция, что приводит к нарушениям формирования костной и хрящевой ткани скелета. В первую очередь, это сказывается на состоянии позвоночного столба.

Распространенность нарушений со стороны системы кровообращения составила 49,7% и представлена малыми аномалиями развития сердца, врожденными пороками развития сердца, пролапсом митрального клапана. Эти нарушения занимают III ранговое место.

Психические расстройства (дислалия, задержка речевого развития, энурез) занимают IV ранговое место. Распространенность указанных нарушений составляет 22,3 %.

Пятое ранговое место занимают нарушения со стороны органов пищеварения и встречаются с частотой 20,1%. Среди этих нарушений часто выявлялась дискинезия желчевыводящих путей, пищевая аллергия, дисбактериоз.

Последующие ранговые места – VI, VIII, VIII соответственно занимают патология почек 19,8% (нефриты, врожденное опущение почки) расстройства зрения 10,4% (астигматизм слабой степени, косоглазие), эндокринной 5,4% (дефицит и избыток массы тела, фенилкетонурия).

Ведущее место в структуре общей заболеваемости часто болеющих детей принадлежит инфекционным заболеваниям дыхательных путей и ЛОР органов (86,3%). Наиболее частые заболевания верхних дыхательных путей у ЧДБ это – ринит, назофарингит; нижних отделов органов дыхания – трахеит, бронхит, пневмония; ЛОР-органов – отит, евстахиит, аденоидит, синусит. Причиной этого, по нашему мнению, может быть недостаточная морфологическая сформированность дыхательных путей и поздний старт иммунной, системы. Хронические заболевания у категории часто болеющих детей встречаются в 18% случаев и приходятся в основном на заболевания дыхательной системы 50% (бронхиальная астма); хронические заболевания кожи 43,3% (атопический дерматит), мочевыводящих путей 23,3 % и другие 6,6 %.

Таким образом, из полученных данных исследования следует, что среди обследованных нами ослабленных детей наблюдается большое количество детей с функциональными отклонениями со стороны отдельных систем организма, прежде всего – дыхательной. По нашему мнению, одной из причин сложившейся ситуации мы видим в возникновении состояния гиподинамии, вызванной искусственно созданным шадящим двигательным режимом для ослабленных детей как со стороны родителей, так и со стороны УДО общего и профильного типа, что совпадает с данными физиологов и медиков, которые указывают, что при гиподинамии у детей снижается активность биохимических процессов, ослабевает иммунитет к инфекционным заболеваниям.

Таким образом, в режиме двигательной активности ослабленных детей необходимо включать нагрузки средней интенсивности, способствующей общей тренированности организма, что соответствует научным данным исследователей посвященных проблемам нормированию физических нагрузок ослабленных детей дошкольного возраста [2, 3]. Целенаправленное использование динамической нагрузки увеличивает показатели физической работоспособности и аэробной выносливости.

Список использованной литературы

1. Борисова, Т.С. Диагностика состояния здоровья дошкольников на основе анализа факторов риска донозологических состояний / Т.С. Борисова, Н.А. Болдина, Ж.П. Лабодаева, Е.И. Мельникова // Здоровье для всех: материалы I международной научно-практ. конф., УО «Полесский государственный университет», г. Пинск, 21-22 мая 2009 г. / Национальный банк Республики Беларусь [и др.], К.К. Шебеко [и др.]. – Пинск: ПолесГУ, 2009. – С.23-24.
2. Кривицкая, Е.И., Соловьева, Л.М. Формирование мотивации к двигательной активности при применении занятий дополнительного физкультурно-оздоровительного комплекса для детей 5-6 лет с функциональными изменениями иммунитета // Е.И. Кривицкая, Л.А. Ивановна / Ученые записки им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 2. – С. 3-6.

3. Спатаева, М.Х. Методика дифференцированного подхода в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста II и III групп здоровья.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. /М.Х. Спатаева. –Омск, 2006. – 21с.

ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Горбатюк Анастасія Іванівна, студентка

*Науковий керівник: Поліщук Н.В., кандидат технічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

На основі Конституції України згідно законів «Про освіту» та «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта. Україна XXI століття» в державі визнано основні пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, розпочато практичне реформування галузі у відповідності до «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті». Водночас пріоритетним напрямом діяльності сучасної загальноосвітньої школи є впровадження в навчальний процес особистісно орієнтованих педагогічних технологій, в основі яких лежить глибоке і всебічне особистості дитини. До таких технологій належить і проектно-технологічна діяльність.

Проблемам застосування проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання присвячена значна кількість наукових праць. Так, історіографію методу проектів простежуємо у працях П. Архангельського, Д. Дьюї, В. Ігнат'єва, В. Кіпатрика, Є. Коллінгса, М. Крупеніна Н. Крупської, Б. Левітана, С. Редді, С. Шацького, В. Шульгіна та ін. Загальні основи проектування розглядалися в працях Т. Антонюка, В. Безрукової, В. Бондаря, О. Киричука, А. Лігоцького, Ж. Тощенко, Є. Полат. Окремі питання використання методу проектів на уроках трудового навчання відображено в дослідженнях Н. Боринець, С. Дятленка, О. Коберника, Г. Кондратюка, Н. Крилової, М. Курача, Н. Матяш, О. Новікова, Л. Оршанського, М. Ретівих, В. Сидоренка, В. Симоненко, М. Павлової, А. Терещука, С. Ящука [2; 3; 4; 5; 6 та ін.].

Проект – це спеціально організований вчителем і самостійно виконувати учнями комплекс дій, що завершується результатом, створенням творчого продукту. Щоб домогтися такого результату, необхідно навчити учнів самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, залучати з цією метою знання різних галузей, уміння прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, встановлювати причинно – послідовні зв'язки [1].

Метою проектно-технологічної діяльності школярів є створення ними навчального творчого проекту (продукт чи послуга), що розглядається нами як самостійно розроблений і виготовлений учнем від ідеї до її втілення, має суб'єктивну чи об'єктивну новизну та особистісну чи соціальну значимість. У ролі мотивів проектно-технологічної діяльності виступають соціальні й особистісні потреби в матеріальних і духовних цінностях.

Співробітництво вчителя та учнів в умовах здійснення проектно-технологічного підходу допомагає сформувати у школярів необхідні вміння і навички в тому або іншому виді діяльності, необхідну активну практику для кожного учня групи. Проектне навчання дозволяє розв'язати навчальне завдання, перетворюючи групові й індивідуальні консультації у дискусійний, дослідницький клуб, в якому розв'язуються складні і доступні для учнів проблеми.

В основі проекту лежить проблема. Для її розв'язання учням потрібне володіння достатнім обсягом різноманітних предметних знань. Вони також повинні мати певні інтелектуальні (робота з інформацією, її аналіз, узагальнення і висновки), творчі (вироблення ідеї, варіантів розв'язання проблеми, прогноз результату запропонованого розв'язання), комунікативні (ведення дискусії, вміння слухати й чути співбесідника, відстоювати свою точку зору, висловлювати власну думку) вміння.

Під час виконання проектів учні приходять до висновку, що кожен виріб (послуга) можна виконати різними шляхами – варіантів вирішення кожного завдання є безліч. Тому, учням потрібно кілька разів намалювати, прочитати і, лише переконавшись у тому, що певний варіант найбільш технологічний, економічний, екологічний, відповідає вимогам дизайну, найбільш задовольняє вимоги школи, сім'ї або ринку, приступити до його виготовлення.

Реалізація в загальноосвітній школі нової програми, в основу якої покладений проектно-технологічний підхід, вимагає якісної підготовки і перепідготовки учителів трудового навчання. Адже роль учителя у ній змінюється, він перетворюється з «урокодавця» в організатора пізнавальної, творчої діяльності учнів, менеджера освіти. Вміння використовувати проектно-технологічну діяльність – показник високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний та професійний розвиток дитини у процесі навчання [6].

Вчитель повинен на кожному етапі проектування проектно-технологічної діяльності підтримувати учнів, вселяти в них впевненість, бажання працювати. Не менш важливе значення в організації проектно-технологічної діяльності має і нормування часу на виготовлення об'єктів проектування. Нормування у школі – це засіб виховання відповідального ставлення до праці. Розробка норм праці учнів сприяє набуттю та вдосконаленню знань, умінь і навичок, передбачених програмою. Необхідно зазначити, що, визначаючи норму часу на виготовлення об'єктів проектування, важливо стежити за тим, щоб не було надмірного та швидкого стомлення учнів. Під час планування своєї роботи учень має погодити з вчителем час, який буде необхідний йому для виготовлення того чи іншого об'єкта. Зрозуміло, якщо в учня буде занадто багато часу на виготовлення проекту, то в нього з'явиться вільний час, який він може використовувати не за призначенням: буде заважати іншим учням виготовляти виріб та порушувати правила безпечної роботи у майстерні.

Як відомо, якою б ефективною не була організація процесу проектно-технологічної діяльності, завжди впровадження нового супроводжується труднощами, різними бар'єрами та перешкодам.

Проведене нами дослідження і досвід учителів-практиків свідчить, що, дійсно, організація проектно-технологічної діяльності викликає у вчителів певні труднощі. Це пов'язано з низкою істотних причин, на які хотілося б звернути увагу.

Не всі учні в силу їхніх індивідуальних особливостей, рівня інтелектуального розвитку можуть в повному

обсязі засвоїти теоретичний матеріал, що пропонується програмою. Особливо це стосується дітей 7-8 класів, які не завжди чітко розуміють суть проектної діяльності. Це пов'язано в першу чергу з тим, що учні цього віку мають більш конкретне мислення, ніж учні старших класів. В нашому випадку необхідно, насамперед, познайомити їх з термінологією і змістом проектування – це може зіграти велику роль у наступній навчальній діяльності в старших класах. Варто вважати успішним результатом, коли учень у 7-8-х класах засвоює і досить упевнено використовує прийоми проектування щодо вирішення конкретних завдань.

Виконання творчих проектів учнями 7-8 класів має забезпечити залучення дітей до творчої діяльності. Такий підхід є новим, оскільки до теперішнього часу одним з головних недоліків трудового навчання як шкільного предмету було те, що діти виконували інструкції учителя. Методика формування умінь і навичок була побудована головним чином на демонстрації прийомів. Якщо раніше учитель виконував креслення майбутнього виробу на дошці і в ході вступного інструктування пояснював зміст завдання, поетапно демонстрував технологію виготовлення виробу, то сьогодні мова йде про те, щоб учень самостійно опрацював проблему і на основі цього запропонував її розв'язок. Разом з тим, вперше учень зустрічається із задачами, у яких немає єдиного правильного розв'язку. Сьогодні для учителя на перший план виходить завдання навчити учня мислити. Для учнів 7-8 класів це особливо важко, вони неспроможні дивитись у перспективу. Для них потрібні завдання невеликого обсягу, щоб результат роботи можна було побачити в межах одного уроку. Лише тоді можна сподіватись, що учень його виконає і буде розуміти сутність процесу проектування.

В ході дослідження, нами встановлено, що новим і незвичним для учителя є навчання дітей на перших двох етапах – організаційно-підготовчому та конструкторському, оскільки саме вони пов'язані з безпосереднім навчанням дітей проектуванню. Наступні ж етапи проектно-технологічної діяльності – технологічний і заключний передбачають безпосереднє виконання трудових операцій та випробовування, реалізацію і захист проекту, що є більш «традиційним» для уроків трудового навчання.

У результаті дослідження проаналізовано основні організаційно-методичні умови, які забезпечують успішний та ефективний розвиток творчої активності учнів на уроках трудового навчання в процесі організації проектно-технологічної діяльності, а саме:

- реалізація особистісно орієнтованого підходу на уроках трудового навчання під час виконання творчих проектів;

- цілеспрямована і систематична діяльність учителя, спрямована на розвиток творчого потенціалу учнів під час виконання проектів різного змісту й характеру;

- створення на уроках трудового навчання ситуації вільного вибору об'єктів проектування та успіху учнів у проектно-технологічній діяльності;

- виконання учнями основних етапів проектно-технологічної діяльності;

- створення банку ідей та інформації про об'єкти проектування;

- постійне стимулювання вчителем проектно-технологічної діяльності учнів;

- здійснення нормування на виготовлення об'єктів проектування;

- перспективне і поточне планування проектно-технологічної діяльності;

- органічне поєднання урочної та позаурочної навчально-трудової діяльності учнів з проектування і виготовлення виробів;

- використання індивідуальної, парної, групової та колективної форм виконання творчих проектів;

- формування в учнів навичок самостійної діяльності;

- забезпечення відповідної теоретичної, практичної і методичної підготовки вчителя трудового навчання до організації проектно-технологічної діяльності.

Зміст кожної умови передбачає чітку, послідовну й методично грамотну побудову навчально-виховного процесу на уроках трудового навчання в 7–8 класах.

Вищезазначене підтверджує необхідність застосування в трудовій підготовці проектно-технологічного підходу. Однак, як доводить досвід, при його реалізації у трудовій підготовці учнів загальноосвітніх шкіл виникає чимало психолого-педагогічних проблем, які негативно впливають на ефективність проведення такої роботи, а тому доцільно визначити шляхи їх подолання. Цьому можуть бути присвячені подальші наукові пошуки.

Список використаних джерел

1. Кoberник О. М. Проектна технологія: теорія, історія, практика : навч. посіб. / О. М. Кoberник. – Умань: ПП Жовтий, 2012. – 229 с.
2. Кoberник О. М. Методика трудового навчання : проектно-технологічний підхід : навч. посібник / За ред. О. М. Кoberника, В. К. Сидоренка. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – 216 с.
3. Кoberник О. М. Теорія і методика профільного технологічного навчання учнів в старшій школі / О. М. Кoberник, А. І. Терещук. – Умань: ФОП Жовтий, 2013. – 365 с.
4. Курач М. С. Метод проектів як основа сучасних педагогічних технологій у підготовці майбутніх учителів трудового навчання / М. С. Курач // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – Тернопіль, 2010. – № 3. – С. 60 – 65.
5. Методика організації проектної діяльності старшокласників з технологій: метод. посіб. для вчителів, навч. прогр., варіативні модулі / А. І. Терещук, С. М. Дятленко. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 128 с.
6. Трудове навчання в школі: проектно-технологічна діяльність. 5-12 класи / за ред. О.М. Кoberника, О.М. Кoberник, В.В. Бербец, Н.В. Дубова та ін. – Х.: Вид. група "Основа", 2010. – 256 с.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Гурин Юлія Володимирівна, студент

*Науковий керівник: Безкоровайна О.В., доктор педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

У сучасному суспільстві дедалі більше зростає роль іноземних мов. Знання іноземної мови дає можливість долучитися до світової культури, використовувати у своїй діяльності потенціал великих ресурсів мережі Інтернет, а також працювати з інформаційними та комунікаційними технологіями (ІКТ) і мультимедійними засобами навчання [1, с. 14]. Концепція навчання англійської мови передбачає опору на фундаментальність сучасних дидактичної, психологічної та методичної наук, враховує те, що різні точки зору функціонують на основі взаємодоповнюваності та набувають максимальної ефективності за певних умов організації навчального процесу. Важливим успіхом вивчення англійської мови є розуміння того, що мова найкраще засвоюється тоді, коли учням пропонується індивідуальна методична увага й участь, які ґрунтуються на аналізі особистісних навчальних потреб і відповідальності, забезпечення навчального процесу видами та типами діяльності, що сприяють використанню мови. Основною метою навчання англійської мови є формування в учнів комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь та використання іноземної мови як інструменту в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу, а також застосування іноземних методів як приклад сучасного методу навчання. Тому мета запропонованої статті – дослідити особливості використання іноземних технологій у викладанні іноземної мови у школі як засобу розвитку творчої активності на уроці іноземної мови.

Проблему використання іноваційних методів розглядали такі вчені, як О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова та інші [3, с.158]. Іноваційні технології – це не тільки технічні засоби, а й нові форми і методики викладання, процес навчання. Завдання вчителя полягає у відборі таких методів навчання, які б дозволили кожному учневі проявляти свою творчість та активність у вивченні іноземної мови. Мета вчителя - активізувати пізнавальну діяльність учня в процесі опанування іноземною мовою. Сучасні педагогічні технології (навчання у співпраці, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів) допомагають реалізувати особово-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференційоване навчання школярів, беручи до уваги здібності учнів та їх рівень засвоєння знань. Форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами на уроці іноземної мови охоплюють: вивчення лексики; відпрацювання вимови; навчання діалогічного та монологічного мовлення; навчання письма; відпрацювання граматичних явищ.

Використання Інтернет-ресурсів на уроці англійської мови є вже звичним явищем. Мережа створює можливість для здобуття інформації як вчителя, так і учня. На уроці англійської мови за допомогою Інтернету можна вирішити чимало дидактичних завдань: формувати навички й уміння читання, використовувати матеріали глобальної мережі, удосконалити уміння письмової мови школярів, поповнювати словниковий запас, формувати мотивацію щодо вивчення іноземної мови. Насамперед робота в Інтернеті, направлена на розширення світогляду школярів, налагодження та підтримку контактів з англомовними однолітками. Учні можуть брати участь у вікторинах, олімпіадах, чатах, відео конференціях, що мають місце в мережі Інтернет. Сьогодні нові методики з використанням Інтернет-ресурсів протиставляються традиційному вивченню іноземних мов. Щоб навчити справжньому спілкуванню, варто створити реальні ситуації, які стимулюватимуть до вивчення матеріалу і вироблятимуть мовленнєву поведінку. Задля успішного опанування іноземної мови за допомогою Інтернету варто згадати про створення взаємодії на уроці. Мовою методики даний термін називається інтерактивність. Слово "інтерактив" прийшло до нас з англійської мови від слова interaction, де inter - взаємний, action - дія. Таким чином, інтерактивний - здатний до взаємодій, діалогу. Задля ефективного вивчення іноземної мови Інтернет допомагає у формуванні умінь і навичок розмовної мови, а також у вивченні лексики і граматики, забезпечуючи справжню зацікавленість, а, отже, ефективність. Інтерактивність не просто створює реальні ситуації з життя, але і змушує учнів правильно реагувати на них за допомогою іноземної мови. Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншим, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання школярів вчать бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення. Метод проектів забезпечує особово-орієнтоване навчання, що забезпечується розвитком творчості, пізнавальної діяльності, самостійності. Існують різні види проектів: монопроекти, колективні, усно-мовні, видові, письмові і Інтернет-проекти. Робота над проектом – це складний та багаторівневий підхід до вивчення мови, що охоплює читання, аудіювання, говоріння і граматику. Проектний метод сприяє розвитку активного самостійного мислення та орієнтації на колективну дослідницьку роботу. Метод проектів є позитивною іноваційною технологією на уроці англійської мови, адже вчить працювати разом, формує творчі здібності учнів та активізує дітей загалом. **Метод проектів** формує в учнів комунікативні навички, культуру спілкування, уміння коротко і доступно формулювати думки, уміння добувати інформацію з різних джерел, обробляти її за допомогою сучасних комп'ютерних технологій, створює мовне середовище, сприяючи виникненню природної потреби в спілкуванні – іноземною мовою [3, с.260]. Проектна форма роботи є однією з актуальних технологій, що дозволяють учневі застосувати накопичені знання з предмету. Учні розширюють свій світогляд, межі володіння мовою, отримуючи досвід від практичного його використання, вчать слухати іноземну мову і чути, розуміти один одного під час захисту проектів. Робота над проектом – процес творчий. Учень самостійно або під керівництвом учителя займається пошуком вирішення якоїсь проблеми. Для цього потрібне не лише знання мови, але й володіння великим обсягом научних знань, володіння творчими, комунікативними й інтелектуальними уміннями. У курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в межах програмного матеріалу практично з будь-якої теми. Робота над проектами розвиває уяву, фантазію, творче мислення, самостійність та інші особові якості.

До сучасних технологій належить і технологія співпраці. Основна ідея полягає в створенні умов для

активної спільної діяльності учнів у різних навчальних ситуаціях. Діти об'єднуються в групи по 3-4 людини, їм дають одне завдання, при цьому обговорюють роль кожного. Кожен учень відповідає не лише за результат своєї роботи, але й за результат усієї групи. Тому слабкі учні прагнуть з'ясувати в сильних те, що їм незрозуміло, а сильні учні прагнуть, щоб слабкі досконально розібралися у завданні. І від цього виграє весь клас, тому що спільно ліквідовуються пропуски. Упровадження інформаційних технологій у вчення значно різноманітнить процес сприйняття інформації. Завдяки комп'ютеру, Інтернету і мультимедійним засобам учням надається унікальна можливість опанування великого об'єму інформації з її подальшим аналізом і сортуванням. Значно розширюється і мотиваційна основа навчальної діяльності. В умовах використання мультимедіа учні отримують інформацію з газет, телебачення, самі беруть інтерв'ю і проводять телемости.

Ще одним важливим засобом інноваційного навчання є мультимедійні технології: інтерактивна дошка, персональний комп'ютер і мультимедійний проектор. Систематичне використання цих пристроїв на уроці іноземної мови призводить до підвищення продуктивності заняття. Загалом, можна виділити такі переваги мультимедійних технологій

- презентації, демонстрування та моделювання ситуацій;
- підвищення активності учнів на уроці;
- збільшення темпу уроку.

Отже, мультимедійні технології надають унікальні можливості для роботи і творчості на уроці іноземної мови. Використання мультимедійних технологій на уроках англійської мови дозволяє активно залучати учнів до навчального процесу, збільшує мотивацію навчання, стимулює творчу активність і сприяє розвитку особистості дитини, розширює можливість подання навчальної інформації, воно є найбільш ефективним і економним за часом, допомагає учням підготуватися до здачі тестів, екзаменів, ЗНО.

Переваги інноваційного навчання:

- встановлення дружньої атмосфери і взаємозв'язку в класі;
- учні отримують можливість продемонструвати себе незалежними й упевненими;
- учні не бояться роботи помилки, учитель підбадьорює їх;
- подолання страху перед мовним бар'єром;
- учні з нижчим рівнем знань можуть отримати допомогу від своїх однокласників;
- кожен учень, має свої завдання та виконує;
- учні можуть використовувати свої знання й досвід, набутий раніше.

Навчання іноземних мов буде ефективним саме завдяки комплексному застосуванню засобів інноваційних технологій та залежить від здатності вчителя застосовувати гуманістичний підхід до навчання [6]. Методи навчання іноземних мов, що ґрунтуються на гуманістичному підході, допомагають розкрити творчий потенціал учнів і сприяють їх розвитку та вдосконаленню під час навчально-комунікативного процесу. Засобами іноземної мови можна і треба розвивати навички творчого мислення дітей. Але творче мислення не є самоціллю, а лише інструментом розвитку мовленнєвих знань, умінь та навичок. Коли учні інтерактивно працюють із будь-якою інформацією, вони вчаться мислити, тренують інтелектуальні здібності, не помічаючи, що їхнім інструментом є саме іноземна мова. Набуті навички учні використовують для розвитку власного творчого потенціалу: чим більше вони займаються і вміють, тим легше їм створювати власні творчі зразки мовленнєвої діяльності.

Успішне навчання іноземної мови – це не лише методичне навчання матеріалу. Це є напружена розумова робота дитини та її власна активна участь у даному процесі [1, с.13]. Хорошого результату можна досягти тільки, активним навчанням за допомогою інноваційних освітніх технологій.

Отже, поєднання традиційних методів і підходів з деякими, у нашому випадку – новітніми тенденціями, значно підвищує і оптимізує активність і продуктивність учнів у процесі вивчення іноземної мови. Тому актуальним є подальший пошук нових тенденцій і застосування у процесі навчання іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Гальскова Н. Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностр. языки в школе. – 2009. - № 7. – С. 13-14.
2. Світові інновації [Електронний ресурс] // The Economist. – Режим доступу до журналу : www.innovations.com.ua.
3. Традиції та інновації в методиці навчання іноземних мов: навч. посіб. для студ. і вчит. / за ред. М.К. Колкової. – СПб. : КАРО, 2007. – 267 с.
4. Технологічний підхід в освіті. – Режим доступу: <http://gimnasium1.hmarka.net/documents/tech.doc>. – 15.02.2013.
5. Щанникова Л. М. Особливості застосування мультимедійних технологій на уроках іноземної мови на початковому рівні навчання [Електронний ресурс] / Л. М. Щанникова. — Режим доступу: <http://www.confcontact.com/2009specpr/shanni.htm>
6. Яковлева Т.В. Використання інноваційних технологій при вивченні англійської мови / Т.В. Яковлева // Освіта. ua. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/. – 10.02.2013.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВСТАНОВЛЕННЯ НАСТУПНОСТІ У ВИКОРИСТАННІ СІМЕЙНИХ ТРАДИЦІЙ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Давидович Ганна Володимирівна, магістрант
Науковий керівник: Горопаха Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Реалії сьогодення надзвичайно актуалізують проблему наступності у використанні сімейних традицій як засобу формування соціальної компетентності дошкільників та молодших школярів, адже дитина є

суспільною істотою та громадянином своєї країни. У розвитку дитини провідна роль належить дорослим. Потреба у співробітництві з дорослими виникає ще в ранньому дитинстві, коли дорослий цілком забезпечує усі життєві потреби дитини. Він вводить її у навколишній світ, задовольняє одну з головних потреб психічного розвитку – появу нових вражень, передає виховні функції спеціально організованим структурам (дитячий садок, школа, засоби масової інформації), порушує глибинні зв'язки дорослого світу і світу дітей, поглиблює розрив між ними [5, с. 31].

Кожен етнос відповідно до суспільно-історичного розвитку накладає свій відбиток на зміст виховання дітей та молоді. Водночас він зберігає основний стрижень, в якому відображено визначальну сутність етнопедагогічної системи, її провідним носієм і пильним охоронцем є національні традиції та звичаї нашого народу, що в етнізації дітей та молоді посідають чільне місце.

Значення традицій у наш час полягає не тільки в тому, що вони надійно захищають національну самобутність кожного народу, а ще й у тому, що за їх допомогою дитина пізнає світ, ідентифікує себе з предками та збагачується духовними цінностями. Сьогодні дедалі очевидніше, як важливо формувати в дітей відкритість до світу людей як потребу особистості, навички соціальної поведінки; розвивати усвідомлене ставлення до себе як вільної самостійної особистості та до своїх обов'язків, що визначаються зв'язками з іншими людьми, формувати готовність до сприймання соціальної інформації.

Одним із спільних завдань дошкільної та початкової освіти, як зазначається у Законі України «Про дошкільну освіту» та «Про загальну середню освіту», є формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду [2; 3]. На основі аналізу змісту Базового компонента дошкільної освіти та Державного стандарту початкової загальної освіти можна зробити висновок про дотримання принципу наступності в ключових орієнтирах розвитку дитини, в основних змістових лініях, в орієнтації вимог програми першого класу на певний рівень компетентності дошкільника [4].

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури нами з'ясовано, що соціальність – інтегрована характеристика дитини. Соціалізувати дитину 5–7 років – означає збагатити її індивідуальний досвід позитивними враженнями від спільної з іншими життєдіяльності, розвинути в неї соціальні потреби, сформувати соціальні вміння та навички, працювати в команді, домовлятися, узгоджувати свою позицію, в разі потреби поступатися власними інтересами на користь соціальної групи, діставати дозоли від допомоги та підтримки іншої людини у складній ситуації, тобто жити обличчям до людей, з відкритим серцем, умінням гармонійно «вписуватися» в дитяче угруповання, знаходити в ньому своє місце, визначати свій статус серед однолітків відповідно до своїх можливостей та домагань, товаришувати [1].

Саме дошкільний вік є періодом активного соціального «розгортання» зростаючої особистості та освоєння соціокультурних досягнень суспільства. Продовження його відбувається у початковій школі і триває протягом усього життя, оскільки людині доводиться часто змінювати соціальне середовище та знайомитися з новими традиціями народу. Дитячий садок, та початкова школа також відіграють вагомое значення для дитини в соціалізації особистості засобами сімейних традицій. Якщо раніше батьки і педагоги сприймали дошкільний заклад та школу як інституцію, відповідальну тільки за навчання та здоров'я дитини, то сьогодні поряд з цими аспектами діяльності дедалі більшої значущості набувають й інші функції, зокрема одна з основних – соціалізація дитини.

Вагомое значення для дитини 5–7 років в соціалізації особистості посідають сімейні традиції. Традиція – досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично й передаються з покоління в покоління. Педагогічне значення народних традицій полягає в тому, що вони одночасно виступають і як результат виховних зусиль народу протягом багатьох віків, і як незамінний виховний засіб. Через систему традицій кожен народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію в своїх дітях [6, с. 44].

Сімейні традиції – один з основних засобів виховання, тому що перш, ніж потрапити в дитячий садок чи школу, дитина пізнає себе й ідентифікує в родині. Традиції декількох поколінь, дозволяють дитині усвідомити свій зв'язок з бабусями, дідусями, загальними предками, дозволяють дитині пишатися своєю родиною.

Проблеми родинного виховання, його зміст, особливості та тенденції, доцільність звернення до прогресивних ідей народної педагогіки набули висвітлення у працях О. Докукіної, К. Журби, Т. Кравченко, В. Постоного, В. Семиченко, О. Хромової та ін. Аналізуючи стан вихованості дітей різного віку, вплив сім'ї на формування дитячої особистості, дослідники доводять доцільність трансформації народних традицій у життєдіяльність сучасної родини, зокрема у контекст її виховної функції. Відродження втрачених сімейних цінностей може привести до відродження суспільства, тому що маючи родину — людина має надійний тил, у нього виникає насущна потреба піклуватися про свою родину, своїх дітей, а для цього необхідно працювати. Але людині потрібно відчувати свою необхідність не тільки в родині, а ще й у суспільстві.

Аналіз досвіду роботи дошкільних закладів та початкової школи доводить, що традиційно у змісті формування соціальної компетенції засобами сімейних традицій поєднуються пізнавальний, ціннісний, емоційний, оцінний та компонентні.

Для виявлення рівня сформованості соціальної компетенції дітей 5–7 років нами було проведене педагогічне дослідження. У дослідженні приймало участь 50 дітей експериментальної групи (ЕГ), з них 25 дошкільники старшої групи та 25 діти 1–го класу. Та 50 дітей контрольної групи (КГ), з них 21 дошкільник старшої групи та 29 дітей 1–го класу, а також вихователі дошкільного закладу, вчителі початкової школи і батьки вихованців.

Спираючись на теоретичні дані, визначено критерії сформованості рівня соціальної компетенції: поведінковий (уміння дітей поводити себе в колективі, усвідомлення свого місця в соціумі), пізнавально-інтелектуальний (виявляється в обізнаності про елементарні соціальні норми; вмінні використовувати набуті знання в життєвих ситуаціях), комунікативний (уміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими; наявність у словнику характерологічної лексики). Відповідно до критеріїв нами були визначені 3 рівні сформованості соціальної компетенції у дітей 5 – 7 року життя: низький, середній, високий.

Для реалізації мети констатувального експерименту підібрано ряд діагностичних методик, зокрема: «Доручення», «Ситуація вибору з використанням картинок» та «Три головних слова про себе».

Перший етап експериментального дослідження виявив, що більшість дітей мають середній і низький рівні соціальної компетентності. Причиною цього, як свідчать наші спостереження, є недостатня компетентність педагогів з формування соціальної компетентності засобами сімейних традицій. Також нами було проведено анкетування батьків, за допомогою якого ми визначили місце сімейних традицій та їх дотримання в родинах вихованців. Умови та ефективні прийоми формування соціальної компетентності за допомогою сімейних традицій ми вивчали на наступному – формувальному етапі дослідження.

Формувальний експеримент проходив у рамках «Великоднього тижня». Програма роботи включала три напрями: спільна робота ДНЗ і школи: виготовлення брошури до великодніх свят, започаткування традиції святкування днів народжень кожного вихованця; роботу з дітьми: тематична бесіда про сімейні традиції, відкриті заняття та нетрадиційні уроки на теми «Вербові котики», «Давні ремесла нашого роду», «Недалечко червоне яечко», а також роботу з батьками: батьківські збори, розвага для дітей та батьків «Сімейні традиції» в якій могли взяти участь як дошкільники так і молодші школярі.

Досягти якісного результату з формування соціальної компетентності засобами сімейних традицій неможливо без тісної співпраці педагогів з батьками. Адже, саме в дошкільному віці дітей знайомлять з родинними традиціями, як духовною цінністю. А в початковій школі прослідковується наступність ціннісного ставлення до сімейних традицій, їх важливість та необхідність для кожної родини. Саме тому, ми вирішили започаткувати власну традицію святкування днів народжень дошкільному закладі. Для початкової школи такої потреби не було, оскільки діти та батьки першокласників дотримуються даної традиції ще з дитячого садка. Також для кращого засвоєння знань батьками, щодо виховного впливу сімейних традицій, ми виготовили брошури з рекомендаціями, в яких стисло розкрили завдання формування соціальної компетентності дітей в сім'ї, запропонували перелік традицій яких варто дотримуватися, щоб зацікавити своє чадо.

Про результативність проведеної роботи ми судили з даних контрольного експерименту, який підтвердив вірність висунутого нами припущення, щодо ефективності встановлення наступності у використанні сімейних традицій як засобу формування соціальної компетентності дошкільників та молодших школярів за таких умов:

- забезпечення взаємодії ДНЗ і школи у процесі виховання соціальної компетентності засобами сімейних традицій;
- започаткування та підтримання сімейних традицій для вихованців навчальних установ;
- створення ціннісного оточуючого середовища;
- системне залучення батьків до святкування сімейних та народних традицій, роботи круглих столів та семінарів з проблеми формування соціальної компетентності.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Діти і соціум / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
2. Закон України «Про дошкільну освіту» // Урядовий кур'єр. – 2001. – № 141. – С. 1 – 8.
3. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 28 (16.07.1999). – С. 230.
4. Кіндрат І. І знову про наступність / І. Кіндрат // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2014. – № 3. – С. 9–11.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2013. – 464 с.
6. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.

РОЛЬОВІ ІГРИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Дейнеко Альона Ігорівна, студентка

*Науковий керівник: Джава Н.А., кандидат філологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Одним із ефективних засобів активізації розумової діяльності на уроці іноземної мови є гра. За допомогою неї учасники освітнього процесу пізнають світ. У грі вони перевіряють свою силу і спритність, у них виникає бажання фантазувати, відкривати таємниці прекрасного. Гра дарує радість, вона спрямована в майбутнє, оскільки під час гри формуються та закріплюються здібності, необхідні для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому. Використовуючи на уроці елементи гри, вчитель створює в класі доброзичливу атмосферу, бадьорий настрій, бажання вчитися. Гра, як метод навчання, організовує, розвиває, збагачує пізнавальні можливості, виховує особистість.

Рольова гра – це навчання в дії, це така собі неформальна постановка, під час якої діти розігрують сценки або ситуації. Залежно від цілей та завдань заняття використовують різноманітні ігри, їх пропонують у процесі закріплення навчального матеріалу, на етапі його активізації в мові учнів. Ігри можуть бути і окремими елементами заняття, і формою всього заняття.

Використання рольових ігор на занятті іноземної мови дозволяє учням виступати в ролі авторів, творців, підвищує творчий потенціал, розширює загальний світогляд, підвищує рівень практичного володіння іноземною мовою, формує навички самостійної діяльності. Гра як одна зі стратегій комунікативного навчання, надає заняттю нестандартності, робить його творчим, веселим, захоплюючим та ефективним.

Істотною перевагою рольової гри перед іншими формами навчання є стовідсоткова зайнятість учнів, а також концентрація уваги учасників протягом усієї гри. Таким чином, рольова гра має великі можливості в практичному, освітньому і виховному відношеннях.

Рольову гру потрібно добре підготувати з погляду як змісту, так і форми, чітко організувати. Важливо, щоб учні були переконані в необхідності добре виконати ту чи іншу роль. Тільки за цієї умови їх мова буде природною й переконливою.

Правильно організована рольова гра на уроці, окрім того, що дає максимум задоволення дитині, є могутнім засобом розвитку та виховання повноцінної особистості.

Аби рольова гра могла стати ефективним засобом навчання, вона повинна відповідати цілому ряду вимог, що враховують як навчальні завдання, так і індивідуальні особливості, потреби учнів.

Залежно від мети заняття й рівня підготовленості навчання рольові ігри можуть проводитися в парах (такі ігри спрямовані, в основному, на тренування у вживанні певних лексичних одиниць і граматичних структур), підгрупах, що включають троє-п'ятеро осіб, і в цілій групі (під час проведення ігор у підгрупах і групах, що забезпечує вихід у мову).

Найбільш розповсюджені форми рольових ігор: презентація, інтерв'ю, заочна подорож, прес-конференція, круглий стіл, телеміст, екскурсія, казка, репортаж, клуб по інтересах.

Таким чином, під час рольової гри учні не лише засвоюють та закріплюють знання, вміння та навички, здобуті на уроках, занурюються в комунікативну ситуацію, а й приміряють на себе цікаві ролі, працюють у команді, проявляють себе нестандартно, творчо, залучивши всю свою уяву та фантазію.

Список використаних джерел

1. Куліш І.М. Рольова гра як шлях формування високого рівня культури особистості у процесі навчання / І.М. Куліш // Українська еліта та її роль в державотворенні: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К. – 2000. – С.178-182.
2. Куліковська Ю. С. Навчаємось граючись : мовні ігри на уроках інозем. мови / Ю. С. Куліковська // Німецька мова в школі : наук.-метод. журн. – 2010. – №1. – С. 22–25.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Демчук Марія Вікторівна, магістрант

*Науковий керівник: Боровець О.В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

В умовах розбудови освіти в Україні надзвичайно важливою є проблема формування соціальної компетентності учнів початкових класів, що зумовлено пошуком оптимальних шляхів підготовки їх до ефективної взаємодії в соціальному оточенні. Тому актуальним є питання визначення науково-методичних засад, ефективних методів та засобів формування соціальної компетентності молодших школярів.

Проблемі формування соціальної компетентності особистості та соціалізації дітей молодшого шкільного віку присвячено роботи Н. Гавриш, Н. Головіної, М. Гончарової-Горянської, В. Давидова, І. Кона, С. Курінної, О. Малахової, І. Печенко, С. Хлебик та інших. У сучасних дослідженнях аналізуються сутність, структура та зміст соціальної компетентності. Однак, проблема методичних засад формування соціальної компетентності учнів початкових класів не достатньо розроблена та потребує глибокого вивчення.

У формуванні соціальної компетентності особистості значну роль відіграють соціальні, політичні, економічні, культурні умови, що торкаються глибинних інтересів кожної людини та вимагають постійного зростання особистісної, професійної та соціальної компетентності. Зміст поняття «соціальна компетентність» не прив'язано до певного освітнього рівня, здібностей та знань особистості, а зумовлено соціальними процесами та змінами, що відбуваються у суспільстві [5]. У Державному стандарті початкової загальної освіти поняття «соціальна компетентність» трактується як здатність особистості продуктивно співпрацювати з партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі [1].

Соціальну компетентність дитини молодшого шкільного віку можна вважати сформованою, якщо вона:

- володіє елементарними знаннями про соціальні явища, події, людей, взаємини, способи їх налагодження;
- цінує, визнає значущість для себе всього, що пов'язано із соціальним життям, цікавиться ним;
- називає словами, вербалізує основні назви, пов'язані із соціальним життям;
- передає свої враження, пов'язані із соціальними подіями та взаєминами людей, художніми образами;
- пов'язує соціальну активність людей і власну з виконанням соціально схвалюваних стандартів;
- реалізує свої знання та інтереси у соціально зрілих формах поведінки;
- проявляє у поведінці конструктивну творчість;
- збалансовує особистісні та соціальні інтереси [4, с. 125; 6, с. 10].

Низький рівень розвитку або відсутність соціальної компетентності пов'язані з непродуктивними способами міжособистісної взаємодії, що призводить до непорозуміння між членами різних груп та всередині групи, є причиною формування настанови на одностороннє сприйняття іншої людини, виникнення психологічних бар'єрів у спілкуванні. Суттєвим чинником формування соціальної компетентності молодшого школяра є його активна соціалізація, під якою розуміють таке пристосування людини до вимог суспільства, що забезпечує її успішне функціонування у соціальному середовищі. У процесі соціалізації молодший школяр повинен пізнати й прийняти вимоги суспільства, а результатом цього процесу є формування свідомої причетності, належності до суспільства, пристосованості до оточуючого середовища і здатності до успішного здійснення соціальних ролей. Ці завдання можуть бути реалізовані через включення школярів у активну міжособистісну діяльність у процесі навчання і виховання у початковій школі.

Методика формування соціальної компетентності молодших школярів розглядається як сукупність методів,

прийомів і форм організації процесу розвитку інтегрованої характеристики особистості, якостей, здібностей, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій і переконань, які вможливають активну взаємодію людини з соціумом, налагоджування контактів із різноманітними групами та індивідами, а також участь у соціально значущих проєктах, продуктивне виконання різних соціальних ролей. Організація навчального процесу у початковій школі, спрямованого на формування соціальної компетентності особистості учня, полягає у створенні умов для формування у нього досвіду пізнавальної діяльності, досвіду практичної і творчої діяльності, інтеграції теоретичного і практичного змісту освіти, моделювання за допомогою педагогічних технологій контекстного навчання предметного та соціального змісту життя й діяльності молодшого школяра, а також ціннісного ставлення до навколишньої дійсності [6, с. 10].

Найважливішими завданнями навчально-виховної роботи, яка реалізує формування основ соціальної компетентності дитини, є навчити вихованців жити у змінному, плинному світі, адаптуватися до змін, бути активними, творчими, навчити бути частиною певної соціальної групи. Аналіз психолого-педагогічної літератури та педагогічна практика дають підстави стверджувати, що дієвим засобом розвитку соціальної компетентності учнів є використання інтерактивних технологій у процесі навчання виховання молодших школярів, оскільки сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчально-виховний процес відбувається завдяки постійній, активній взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де й учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання і розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що знають, уміють [3].

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогові стати справжнім лідером дитячого колективу.

Застосування інтерактивних методів у процесі навчання і виховання молодших школярів дозволяє вирішувати наступні завдання:

- активне включення кожного учня у навчально-виховний процес;
- підвищення рівня пізнавальної мотивації;
- формування навичок успішного спілкування (уміння слухати і чути один одного, вибудовувати діалог, ставити питання, відповідати);
- розвиток навичок самостійної діяльності: визначення провідних і проміжних завдань, уміння передбачати наслідки свого вибору, його об'єктивна оцінка;
- виховання лідерських якостей;
- формування уміння працювати з командою і в команді, переймати на себе відповідальність за спільну і власну діяльність для досягнення результату тощо.

Опанування соціальною компетентністю має міждисциплінарний характер, і застосування інтерактивних методів сприяє розвитку ефективної міжособистісної взаємодії між учнями. Організація навчально-виховного процесу в інтерактивній формі змінює звичну його логіку: процес вибудовується не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування. Особливо цінним є цей аспект у контексті формування соціальної компетентності, оскільки вчитель не може бути єдиним джерелом знань і досвіду, а набуття соціальних знань та формування вмінь, нав'язане «згори», часто викликає внутрішній спротив і намагання підійти до процесу формально. Застосування інтерактивних методів навчання актуалізує ситуативні мотиви діяльності; активність, вмотивована цими спонуканнями, веде до формування усталених мотивів і цінностей, що лежать в семантичному полі соціальної компетентності особистості [6, с.14].

Перебуваючи постійно у стані змін міжособистісних зв'язків, кожен молодший школяр своєрідно переживає когнітивну, а разом із тим психологічну і соціальну ситуацію. Діти вчать співпрацювати і досягати спільних цілей. Завдання педагога – навчити учнів ефективно взаємодіяти перед початком колективної роботи; давати вказівки щодо полегшення входження у взаємодію; організувати практичні заняття із взаємодії; знати думки школярів щодо ефективності співнавчання.

Виконуючи спільне завдання, молодший школяр усвідомлює свою роль і важливість у колективі, проявляє власну ініціативу, самостійність, лідерські якості, вміє працювати у команді, беручи до уваги інтереси інших. За правильно організації, учні у процесі залучення до роботи під час застосування інтерактивних технологій отримують практичні навички повсякденного життєвого досвіду: партнерства та взаєморозуміння, лідерства та поваги до інших, ініціативності у прийнятті рішень, висловлюванні думок, практики відповідальності за власні і колективні дії.

За умов використання інтерактивних методів учень вчиться робити свідомий вибір серед широкого спектру альтернатив і брати на себе відповідальність, приймати самостійні рішення. Важливо, що кожен вчиться це робити свідомо і виважено. Участь у інтерактивних вправах суттєво впливає на свідомість й почуття особистості, сприяючи вихованню компетентного і відповідального громадянина, який є вільною, і водночас, високоморальною, соціально активною особистістю, повноправним членом громадянського суспільства, формуванню в учнів громадянських поглядів, почуттів й переконань, належної поведінки, єдності слова і діла. Тобто, засобами інтерактивних технологій створюються умови для формування у підростаючої особистості соціальної компетентності.

Таким чином, в умовах застосування інтерактивних технологій з метою формування соціальної компетентності молодші школярі вчать володіти собою, керувати власним психічним станом, настроєм, думками, почуттями; у них відбувається розвиток умінь розв'язувати моральні задачі, що відповідає їх віковим особливостям, які полягають у прагненні молодшого школяра до осмислення, самопізнання через порівняння себе з ровесниками та дорослими. У результаті спілкування з іншими відбувається процес активного вироблення учнем критеріїв оцінювання себе та оточуючих. Отже, у процесі інтеракції створюються ефективні умови для комплексного формування комунікативного, морально-ціннісного, емоційного, соціально-когнітивного компонентів соціальної компетентності молодшого школяра.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>.
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш та ін.; наук. ред. А. Богуш ; за заг. ред. Н. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник / Авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 136 с.
4. Кононко О. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : (системний підхід) / О. Кононко. – К.: Стило, 2000. – 336 с.
5. Мудрик А. Соціальна компетентність особистості: постановка проблеми і теоретичні аспекти дослідження / А. Мудрик // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Вип. 94 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. М.О. Носко. – Чернігів : ЧДПУ, 2011. – (Серія : Психологічні науки). – С. 26 - 29.
6. Ніколаеску І. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: науково-методичний посібник / І. Ніколаеску. – Черкаси: ОПОПП, 2014. – 76 с.

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ МЕТОДІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТЕКСТОВИХ ЗАДАЧ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Диняк Олена Сергіївна, студентка

*Науковий керівник: Пасічник Я.А., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

У системі загальної середньої освіти одне із основних місць займає початкова школа, де закладається фундамент розумових, моральних та емоційно-вольових якостей особистості. Курс математики початкових класів є основою для осмисленого засвоєння математичних знань, формування умінь і навичок, а також і отримання математичної освіти в цілому [3, 103].

Сучасна програма навчання математики молодших школярів спрямована на розвиток математичного мислення, логічного мислення, творчого мислення дітей. А ці завдання найкраще виконувати на матеріалі тестових задач.

Важливу роль у курсі математики початкової школи відіграють задачі. Вони, з одного боку, складають специфічний розділ програми, зміст якого учні мають засвоїти, з другого – виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку школярів. [1, 224]

Початковий курс математики розташований концентрично, але кожен концентр супроводжується розв'язуванням текстових задач. Вони займають понад $\frac{3}{4}$ всього обсягу навчального матеріалу, а отже відіграють важливу роль у навально-виховному процесі.

З допомогою задач розв'язуються освітні, виховні, практичні, розвивальні завдання навчання.

Освітнє завдання полягає в тому, що з допомогою задач розкривається поняття числа, арифметичних дій над цілими невід'ємними числами, їх властивості, залежності між компонентами і результатом дій, залежності між величинами, що характеризують навколишню дійсність, явища руху, купівлі-продажу, виробничої діяльності, тощо, а також формують вимірні навички та навички викреслювання геометричних фігур.

Виховні завдання здійснюються за допомогою сюжетів (фабули) задач та способів їх розв'язування. Перед читанням текстів задач доцільно приділити 1-2 хвилини для розбору фабули, тобто для опису тих явищ, які розкриті в тексті. Це допомагає здійснювати екологічне виховання, прищеплювати любов до праці, пошану до людей праці, а під час записів текстів формувати навички культури письма, мовлення, акуратності.

Розвивальні функції задач полягають у тому, що в процесі роботи над задачами учні навчаються культури мисленнєвої діяльності. І в них слід формувати окремі мисленнєві операції, їх взаємозв'язки, розуміння причинно-наслідкового характеру явищ, описаного в тексті, вміння висловлювати думки логічно правильно, в імплікативній формі, спираючись на аналіз, синтез, конкретизацію, порівняння, узагальнення. Нарешті при розв'язуванні різних типів задач формуються вміння систематизувати, класифікувати математичні поняття, їх властивості, властивості дій, геометричні поняття і задачі тощо.

Практичні завдання задач полягають у тому, що учні навчаються проводити простіші розрахунки практичного змісту, практично вимірювати простіші об'єкти (площу, об'єм), орієнтуватися в явищах, що характеризують процеси діяльності людини, виконують певні практичні роботи на місцевості, в класі і т.п.

Зміст задач, пов'язаних з життям, підвищує рівень навчання, сприяє вихованню патріотизму. Прагнення самостійно розв'язати задачу і довести роботу до кінця виховує в учнів волю, наполегливість, сумлінне ставлення до праці, сприяє розвиткові ініціативи, творчості, кмітливості, конструкторських здібностей учнів і вміння виконувати різні розрахунки.

До проблеми розв'язування задач при вивченні математики тією чи іншою мірою зверталися відомі методисти. Психологічний та методичний аспект процесу розв'язування задач досліджували: Г.О. Балл, Л.Л. Гурова, С.Д. Максименко, Н.О. Менчинська, Н.А. Побірченко, З.І. Слєпкань, Л.М. Фрідман. Психолого-педагогічні і методичні основи диференційно-ваного навчання розкрито у працях М.І. Бурди, Ю.З. Гільбуха, О.С. Дубинчук, С.О. Логачевської, О.Л. Савченко, І.С. Унт та ін.

Особливу увагу розв'язуванню задач як засобу розвитку мислення, формування системи математичних понять, добору задач до підручників з математики у початковій школі приділяли М.О. Бантова, Г.В. Бельтюкова, М.В. Богданович, М.М. Левшин, М.Г. Моро, Л.В. Коваль, М.В. Козак, Я.А. Король, Л.П. Кочіна, С.О. Скворцова А.С. Пчолко, Н. Уткіна та ін.

На їх думку, одним із пріоритетних напрямів навчання математики молодших школярів є методика розв'язування текстових задач. Цій проблематиці присвячено роботи Коваль Л.В., Скворцової С.О.[4]

Аналіз навчальної та методичної літератури щодо проблеми навчання молодших школярів розв'язуванню текстових задач свідчить про те, що переважна частина текстових задач є обчислювальними; робота над задачею має алгоритмічний характер, а дітям пропонуються текстові конструкції, в яких вони виділяють умову і питання, відомі і невідомі, а також план розв'язування, методичними прийомами якого є аналітико - синтетичний розбір, короткий запис, таблиці, малюнки. Крім того, практика показує тенденцію до збільшення кількості задач, що розв'язуються на уроці, а це, в свою чергу, скорочує час на усвідомлення учнями методів і прийомів їх вирішення.

Позитивно оцінюючи наукову і практичну значущість досліджень з даної проблеми, необхідно, разом з цим, відзначити, що ряд аспектів формування вмінь розв'язувати задачі залишилися нерозкриті, зокрема – обсяг теоретичних знань про задачі і процес їх розв'язування у початкових класах; визначення рівнів програмних вимог до вироблення вмінь учнів початкової школи розв'язувати текстові задачі; добір різномірних завдань, спрямованих на формування вмінь розв'язувати задачі; способи раціонального поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форми роботи на уроках математики при розв'язуванні текстових задач.

Отже, актуальність теми зумовлена значущістю досліджуваної проблеми для удосконалення методики розв'язування текстових задач у початковій школі, яка враховує особливості навчальної діяльності учнів під час розв'язування таких задач, психолого-педагогічні засади вироблення вмінь розв'язувати текстові задачі, різномірні вимоги до математичної підготовки школярів.

На різних етапах навчання в методиці математики існували різні підходи до трактування поняття «задача».

Донедавна задачу розглядали як математичну конструкцію, яка складається лише із двох структурних частин, що виділяються в тексті задачі – умови і запитання.

На сучасному етапі в початковій школі задачу розглядають як структуру, яка складається не тільки з умови й запитання, але і з тих частин, які виникають в процесі роботи над нею: розв'язування, розв'язання і розв'язок.

У початкових класах переважно розглядають так звані сюжетні задачі, в яких описується кількісний бік якихось явищ, а знаходження невідомого зводиться до виконання певних арифметичних дій. В умові сюжетних задач подаються значення величин і деякі залежності (відношення) між цими значеннями, причому ці залежності мають певні числові характеристики.

Сюжетну задачу, для розв'язування якої треба виконати одну арифметичну дію, називають простою. Задачу, для розв'язування якої потрібно виконати дві чи більше пов'язаних між собою арифметичних дій, називають складеною. [1, 225]

На матеріалі простих і складених задач діти знайомляться із структурою задачі, етапами її розв'язування, в них опрацьовується загальне уміння розв'язувати сюжетні задачі. Серед складених задач в окрему групу виділяються задачі, що містять пропорційні величини, які, в свою чергу, ми поділили на дві підгрупи. До другої підгрупи увійшли „типові” задачі – задачі на знаходження четвертого пропорційного, на пропорційне ділення, на знаходження невідомих за двома різницями, на подвійне зведення до одиниці, на спільну роботу, на рух, на знаходження середнього арифметичного. Саме на цих задачах здійснюється формування окремих умінь розв'язувати задачі

Зазначимо, що усі види простих задач входять до обов'язкового мінімуму, а щодо складених задач, то тут слід зазначити, що випускники початкової школи повинні вміти розв'язувати складені задачі на 3-4 дії одного чи різних ступенів. До програмного мінімуму відносяться „типові” задачі на знаходження четвертого пропорційного, ускладнені задачі на знаходження четвертого пропорційного (задачі на подвійне зведення до одиниці), на пропорційне ділення, на знаходження невідомих за двома різницями, задачі на спільну роботу, на одночасний рух в різних напрямках (назустріч та в протилежних напрямках). Задачі на знаходження середнього арифметичного, на одночасний рух в одному напрямку (навздогін та з відставанням), на неодноразовий рух в різних або в одному напрямку, на рух за течією та проти течії річки, на спільну роботу, в яких продуктивність спільної праці знаходять дією віднімання, хоча й розглядаються в курсі математики початкової школи, але до обов'язкового мінімуму не входять. [4, 5]

Таким чином, постає питання про диференціацію змісту навчання молодших школярів розв'язування задач. Типи і види задач, що виходять за межі програмного мінімуму можуть бути віднесені до варіативного компоненту і пропонуватися за наявності резерву часу, для поглибленого вивчення курсу.

Основним засобом навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні задачі є репрезентативні та розв'язуючі моделі. Репрезентативні моделі у вигляді короткого запису задачі (схема або таблиця) або у вигляді схематичного рисунка; розв'язуючі моделі у вигляді „дерева міркувань”. Навчання учнів самостійному складанню схематичних рисунків розпочинається ще в 1-му класі під час підготовчої роботи до введення поняття „задача” і продовжується протягом наступних років навчання. Тому можна очікувати, що нескладні схематичні рисунки діти зможуть виконати самостійно, а рисунки до задач дещо ускладненої математичної структури – під керівництвом вчителя. Іноді для економії часу на уроці під час фронтальної роботи над задачею, схематичний рисунок виконується вчителем на дошці, на основі пропозицій школярів або пропонується дітям у готовому вигляді. Схеми аналізу або синтезу – „дерева міркувань” – є ілюстрацією процесу пошуку розв'язання і складаються вчителем разом із учнями під час фронтальної роботи над задачею. Схематичний рисунок та „дерево міркувань” виконуються учнями у разі потреби, під час самостійної роботи над задачею. Також до засобів навчання розв'язування задач віднесемо дидактичні матеріали: тексти пам'яток, картки з друкованою основою, опорні схеми простих і складених задач, що подані на окремих картках; також опорні схеми типових задач та узагальнені плани їх розв'язання тощо [4, 7].

В статті наведено приклади уроківознайомлення з задачею з посібника «Конспекти уроків з математики в 1 класі» Корчевської О., Кордуби Н. [2, с. 100-101]

Дане дослідження дозволило зробити такі висновки, що результатом навчання математики в початковій школі повинно бути формування загального уміння розв'язувати сюжетні задачі (прості та складені на 2-4 дії, які є комбінаціями відомих видів простих задач), а також формування умінь розв'язувати задачі певних видів (задач на

знаходження четвертого пропорційного, на пропорційне ділення, на знаходження невідомих за двома різницями, на подвійне зведення до одиниці, на спільну роботу, на рух). Досягнення цього результату можливо за умов теоретично обґрунтованої методичної системи навчання учнів початкової школи розв'язування сюжетних задач.

Навчання дітей розв'язувати задачі — це не ізольований процес, він безпосередньо пов'язаний із загальною атмосферою в класному колективі. Слід виховувати інтерес до самостійного розв'язування задач, заохочувати учнів знаходити раціональні прийоми обчислення.

Список використаних джерел

1. Богданович М.В. Методика викладання математики в початкових класах: Навч. пос. – 3-є вид., перероб. і доп. / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я.А. Король. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 336 с.
2. Корчевська О. Конспекти уроків з математики в 1 класі / О. Корчевська, Н. Кордуба. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2001. – 176 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
4. Скворцова С.О. Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання». – Частина I – Методика формування в молодшихшколярів загального уміння розв'язувати сюжетні задачі / С.О. Скворцова. – Одеса: ООО «Абрикос-Компани», 2011. – 268 с.

ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дімітрова Наталія Вікторівна, магістрант

*Науковий керівник: Степанова О.І., кандидат філологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Розмовне мовлення є різновидом усного мовлення, яке досліджувалось ученими різних галузей науки: психологами і психолінгвістами (Б.Ф.Баєв, І.І. Васильєва, Л.С.Виготський, М.І.Житкін, О.О. Леонтєв, О.Р. Лурій, А.К. Маркова, С.Л. Рубінштейн, І.О. Синиця та ін.), лінгвістами (Ш. Баллі, М.М. Бахтін, Т.О. Ладиженська та ін.), лінгводидактами (Н.Д. Бабиц, О.М. Біляєв, А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, М.І. Пентилюк, Л.П.Федоренко, О.С.Ушакова та ін.).

Поняття «усне мовлення» словникові джерела визначають по-різному. Так, у лінгвістичних словниках «усне мовлення» визначається як: «форма мовлення, тип мовленнєвої діяльності, при якому мовленнєва інформація передається за допомогою звуків»; «ситуативне мовлення, що створюється у процесі спілкування, розраховане на слухове сприйняття і залежить від реакції слухачів...; передбачає безпосередньо присутність адреса мовлення, що дає можливість мовцеві змінювати своє мовлення залежно від реакції слухача... підготовлене (сплановане) і спонтанне; звучне, вимовне, форма існування мови, протиставлена писемній мові»; «мова, втілена у звуках, сприймана на слух, одна з двох (писемна) форм реального існування мови як засобу комунікації»; «мовлення, якому характерне прагнення до самостійності, предикативності (дієслівності) відрізків мовлення, менших, ніж речення»; «мовлення, яке характеризується більш вільним відношенням до літературної норми» [7, с. 513].

Психологічні словники усне мовлення визначають таким чином: вербальне (словесне) спілкування за допомогою мовних засобів, що сприймаються на слух; зовнішнє мовлення, що вимовляється та сприймається на слух [6, с. 326].

У педагогічних словниках усне мовлення розглядається як зовнішнє мовлення, що може бути діалогічним і монологічним. Діалогічне або розмовне взагалі буває не повністю розгорнутим, адже воно ситуативне, в ньому багато не промовляється, а мається на увазі завдяки контексту, зрозумілому тим, хто розмовляє.

Зауважимо, що усне мовлення має низку особливостей, зумовлених саме усною формою її існування. Вплив форми існування мови настільки великий, що ці особливості виявляють себе незалежно від ступеня присутності в мовленні мовленнєвих чи книжних елементів. Для мовця усне мовлення може бути як підготовленим (повідь, лекція), так і не підготовленим (розмовне мовлення).

Натомість, для слухачів мовлення завжди не підготовлене, спонтанне, тому мовець вимушений враховувати цей факт. Він свідомо чи не свідомо повинен будувати своє мовлення, розраховуючи на його успішне сприйняття за тієї умови, що для слухача в будь-якому випадку воно буде не підготовленим. Ця настанова значною мірою визначає лексико-синтаксичні параметри усного мовлення: невелика довжина речення, по можливості менше вживання віддієслівних слів, спеціальні типи конструкцій, повтори, звертання до співрозмовника і т. ін. Усна форма мовлення подає ознаки книжного мовлення.

Основною і найважливішою ознакою розвитку усного українського літературного мовлення є розширення сфер його функціонування, його комунікативної ролі. Все це закономірно впливає на його стилістичне збагачення. Усне мовлення постійно поповнюється новою лексикою і фразеологією, у ньому виробляються стилістичні прийоми їх найефективнішого використання, урізноманітнюються синтаксичні конструкції, набуваючи жанрової специфіки, потрібної чіткості та стилістичної виразності. Усне літературне мовлення звільняється від русизмів, не властивих українській мові синтаксичних зворотів, вулгаризмів, спотворених слів. Зростає загальна культура усного мовлення. Усне мовлення «у більшій своїй частині функціонує як розмовне мовлення в ситуації бесіди» і народжується з безпосереднього переживання. Воно має такі специфічні риси, як інтонація, додаткові рухи, жести, міміка. Інтонаційна виразність мовлення може підкреслити, посилити творчий задум автора... або видозмінити, спотворити його [1, с.198].

Особливо велика роль у спілкуванні на основі усного мовлення належить жестам. Жест, як інтонація, багатofункціональний. Деякі жести за своїми функціями можуть бути уподібнені вказівним словам: вказівка на напрям руху, вказівка на певний предмет. Він може підкреслювати значення окремих слів чи частин речення, здатний виражати емоційний стан того, хто говорить. Як і у випадку із звуковими компонентами, жест і слово можуть мати різну

спрямованість. Якщо, наприклад, розмовляють двоє і входить третій, то один з тих, хто говорить, жестом може попросити його почекати, запросити присісти і т. ін., тоді як його мовлення продовжує бути зверненим до співрозмовника.

Науковці (Д.Х. Баранник, О.О. Лаптева, А.А. Нікольський, О.Б. Сиротиніна, А.Б. Шапіра та ін.) виокремлюють такі лінгвістичні особливості усного мовлення: вільний порядок слів у реченні; повтор окремих слів, словосполучень і частин речення; вживання простих, неповних речень; синтаксична незавершеність речення, зовнішні корекції; тенденції до розчленування висловлювань, що виявляються в широкому використанні приєднувальних та вставних конструкцій; повторення прийменника перед постпозитивним визначенням; недослівний характер відтворення прямої мови; надлишок словесної інформації, що виступає у використанні уточнювальних зворотів, парафраз, у повторах окремих членів речення; використання різноманітних за структурою «контактних словесних формул». До лінгвістичних особливостей усного мовлення також відносять: еліптичність; ситуативність, що дозволяє співвідносити мовні та немовні засоби вираження в цілеспрямованому здійсненні мовленнєвого акту; клішованість, яка сприяє стягненню усного мовлення, підсиленню його ситуативної спрямованості, опори на вербальну пам'ять, підвищенню економічності та реалізації висловлювання; фразеологічність, що виводить мовленнєву комунікацію за межі винятково прагматичного інформаційного обміну, вносить у нього конотативний аспект, підвищує його ефективність, збагачує діапазон варіювання у вузлових точках мовленнєвого ланцюжка; повторення окремих слів, словосполучень і частин речення.

Який же взаємозв'язок «усного» і «розмовного мовлення»? Так терміни «усне» і «розмовне мовлення», «монологічне мовлення», «діалогічне мовлення», «спонтанне розмовне мовлення» слід чітко диференціювати для того, щоб дійти висновків щодо завдань та змісту роботи з розвитку навичок розмовного мовлення дітей. Ці поняття не є тотожними: розмовне і усне мовлення, точніше розмовний стиль і усна форма мовлення – поняття, не рівнозначні, не однорідні. Під розмовним мовленням подекуди розуміють будь-яке мовлення в усній формі, побутове чи невимушене літературне мовлення. Лінгвісти, у першому випадку, застосовують термін «усне мовлення», у другому – «побутове мовлення», у третьому – «літературне розмовне мовлення».

Порівнюючи ці терміни, слід відзначити, що перший – «усне мовлення» – охоплює всі інші. Це будь-яке мовлення: від лекції до побутового мовлення. Побутове мовлення також охоплює просторіччя, яке однак не належить до літературного розмовного мовлення. Отже, стає очевидним, що ці поняття відмінні. Несинонімічність термінів «усне мовлення» і «розмовне мовлення» безперечна: перше поняття охоплює розмовні і книжні елементи, друге – існує як в усній, так і в письмовій формі, тому дуже часто використовується термін – «усно-розмовного мовлення». Зазначимо, що справжнє, безпосередньо живе розмовне мовлення є усним.

Зауважимо, що й у дошкільній лінгводидактиці існує невизначеність із функціональною характеристикою розмовного мовлення, хоча безперечно саме в дошкільному віці започатковується спілкування розмовним мовленням.

Зміст навчання дітей усного зв'язного мовлення (діалогічного, монологічного) подано у варіативних програмах виховання і навчання дітей у дошкільних навчальних закладах. У цьому зв'язку було проаналізовано розділ «Мовленнєве спілкування» і «Розвиток мовлення дітей» у різних програмах, за якими працюють вихователі дошкільних закладів.

Зауважимо, що в жодній програмі немає підрозділу «Розмовне мовлення».

Відтак аналіз програм засвідчив, що в програмі «Малютко» [5] у розділі «Мовленнєве спілкування» є підрозділ «Наші співрозмовники», натомість у його змісті не відбито безпосередньо розвиток розмовного мовлення, автори програми більше акцентують увагу на розвиток діалогічного мовлення, наприклад, «вести діалог на запропоновані теми» і далі подається перелік тем. У рубриці «Спілкування з дорослими» від вихователя вимагається навчити дітей «вільно спілкуватись з вихователем та іншими дорослими, виявляти ініціативу в доборі теми спілкування; додержувати всіх форм ввічливості в розмові із знайомими і незнайомими дорослими».

У рубриці «Спілкування з однолітками» зазначено: «вести різні форми діалогу в невимушеній розмові на занятті», хоча на занятті навряд чи можлива невимушена розмова, адже це організована, стимульована форма. Всі інші завдання стосуються розвитку діалогічного мовлення [5].

У програмі «Дитина» [3] підрозділ названо «Ми розмовляємо», але, на жаль, у жодній віковій групі нічого не сказано про розвиток розмовного мовлення. Так, у молодшій групі передбачається «вправляти дітей у діалогічному мовленні (розмова з лялькою, звертання одне до одного з проханнями, запитаннями. Вираження подяки). В усіх інших групах звертається увага на виховання в дітей культури мовлення, етики мовлення та виразності мовлення. Наприклад: «Привчати дітей говорити чітко, виразно, в нормальному темпі, нормальною силою голосу; удосконалювати вміння передавати інтонацію мовлення героїв казок та оповідань під час ігор-драматизацій» [3, с.220].

У програмі «Дитина в дошкільні роки» [4] в підрозділі «Зв'язне мовлення» є рубрика «Діалогічне та розмовне мовлення», в якій зазначено: «учити дітей самостійно вступати в невимушену розмову з дорослими та іншими дітьми, підтримувати запропоновану тему розмови, звертатись із запитаннями до інших, відповідати на запитання дітей; уміти вести полілог (трое – п'ятеро дітей) як у невимушеній розмові, так і під час організованих занять; у тактовній формі виявляти незгоду, відмову» [4, с. 127].

У програмі «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» також у підрозділі «Зв'язне мовлення» є рубрика «Діалогічне і розмовне мовлення», у якій зазначено таке: «Виявляти ініціативу та підтримувати розмову, запропоновану дорослими; вміти починати розмову, використовуючи вставні слова і речення, стверджувальні слова (так, саме так, отож, еге ж, аякже), заперечні слова – речення (*ні!*, *Ой!*, *ні!*, *Ні в якому разі!*, *Не можу*); формувати вміння вести розпитування, засвоїти ласкаво – лагідні форми звертання; виявляти ініціативу в розмові з незнайомими дорослими» [2, с. 88].

Як бачимо, найбільш повно і дотично визначено завдання з розвитку розмовного мовлення у тематичній програмі «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти».

Вважаємо значимим недоробком програм, що в молодших групах не виокремлено підрозділ «Розвиток розмовного мовлення дітей».

Отже, аналіз програмного забезпечення дошкільних закладів засвідчив, що й у науково-методичному обігу дошкільної галузі лінгводидактики змішують поняття «розмовне мовлення» і «діалогічне мовлення».

Список використаних джерел

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення / Н.Д. Бабич. – Львів: Світ, 1990. – 157 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А.М. Богуш. – Одеса: Ярославль, 2004. – 211 с.
3. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К., 2003. – 178 с.
4. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання. – Запоріжжя, 2000. – 266 с.
5. Малятко. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку / Вид. 2 допрацьоване і доповнене. – К., 1999. – 212 с.
6. Психологический словарь / [под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.]. – М.: Педагогика, 1983. – 355 с.
7. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М., 1986. – 211 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дубинка Мария Григорьевна, магистрант

Рублевская Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

На современном этапе развития общества возрастает значимость формирования экологически ориентированной личности, что в свою очередь предполагает повышение уровня экологической культуры детей уже с дошкольного возраста. Между тем, состояние экологического образования дошкольников характеризуется весьма значительными пробелами, недооценкой многих его звеньев. В частности, важной проблемой остается поиск путей и средств повышения качества экологического образования в учреждениях дошкольного образования. Решению данной проблемы, с нашей точки зрения, будет способствовать использование педагогами таких методов и приемов, которые могут стимулировать проявление всеми детьми активности на занятиях, самостоятельности в решении проблем, осуществлении выбора, оперирование личным опытом, использование имеющихся знаний, взаимодействие с педагогом и другими детьми. С нашей точки зрения всем эти требованиям отвечают интерактивные игры. Название метода происходит от психологического термина «интеракция», что означает «взаимодействие».

Интерактивные игры характеризуется высокой степенью интенсивности общения его участников, их коммуникации, обмена деятельностью, сменой и разнообразием их видов, форм и приемов. Использование интерактивных игр в процессе экологического образования дошкольников способствуют тому, что:

во-первых, актуализируется ситуация постановки ребенком себя на место того или иного природного объекта, погружения в ситуацию, обстоятельства, в которых находится. Например, игра «Если бы я был...» способствует идентификации ребенка с природными объектами и явлениями, осознанию детьми себя частью природы. Данная игра может проводиться в разных вариантах: «Если бы я был дождем, то...», «Если бы я был полевым цветком, то...», «Если бы я был деревом, то...», «Если бы я был осенью, то...», «Если бы я был снегом, то...», «Если бы я был воробьем, то...», «Если бы я был лисой, то...», «Если бы я был животным уголка природы, то...». Данная игра стимулирует процесс моделирования состояния природных объектов, способствует лучшему пониманию их состояний, углублению представлений о данных природных объектах;

во-вторых, вербализируются представления детей о природе, проговаривается их отношение к объектам, явлениям природы, развивается умение слушать друг друга. Например, игра «Заверши фразу», в процессе которой дети предлагают свои варианты завершения фраз: «Правильно вести себя на природе значит...», «Правильно ухаживать за растениями, значит...», «Правильно ухаживать за животными, значит...», «Чтобы человек был здоровым надо...», «Когда приходит весна, то...», «В природе вода встречается...», «Дети любят зиму, потому что...», «Лиственные деревья сбрасывают осенью листву, чтобы...» и т.д.;

в-третьих, оперированию имеющимися экологическими представлениями. Например, игра «Чье это». Для реализации игры педагог с помощью скотча в нескольких местах групповой комнаты закрепляются таблички с изображениями предметов (явлений), которые раскрывают содержание игры. предлагает детям систему вопросов-признаков, на которые необходимо быстро и молча ответить, расположившись под соответствующей табличкой. Используя такой вариант игры, как «Времена года», педагог развешивает таблички с изображениями: «Весна», «Лето», «Зима», «Осень» и задает вопросы-признаки: когда часто идут холодные дожди? (Осень); когда распускаются первые цветы? (Весна); когда на крышах растут сосульки? (Зима); когда прилетают птицы? (Осень – снегири, весна – грачи, ласточки и т.д.), когда в лесу и садах появляется много ягод? (Лето); когда листья у деревьев и кустарников становятся желтыми, красными, коричневыми? (Осень), когда дети, собираясь на улицу, одевают куртки? и т.д. Для реализации такого варианта игры, как «Природные сообщества» педагог развешивает таблички с изображениями: «Лес», «Луг», «Водоем» и задает такие вопросы-признаки: где предпочитает жить медведь? (Лес); где можно встретить стрекозу? (Луг, водоем); где много комаров? (Лес, водоем); где живут птицы? (Лес, луг, водоем) и т.д.;

в-четвертых, уточнению имеющихся экологических представлений, формированию осознанного отношения к природе. Например, игра «Выбор», по правилам которой все участники внимательно слушают утверждения и делают выбор между тремя вариантами ответов: «да», «нет», «может быть». После того как выбор сделан: если «да» - необходимо подойти к окну, к стене – если «нет», в центр комнаты – если «может быть». После того как дети сделали свой выбор, педагог просит объяснить свой выбор. В варианте игры «В мире растений» педагог озвучивает такие утверждения, как: осенью деревья начинают цвести; все насекомые приносят растения только вред; сережки на березе – это плоды; деревья во время дождя впитывают воду листьями; все деревья цветут только весной; роза – это

родственник шиповника; на каштанах растут – желуди; арбуз – это ягода и т.д. В варианте игры «Здоровье человека» педагог может использовать такие утверждения, как руки не надо мыть. человеку надо дышать носом; долго смотреть телевизор не вредно; овощи полезны человеку; человек может слушать громкую музыку; чистить зубы надо два раза в день; можно есть снег; сладкие булочки, пирожные, конфеты полезны для человека и т.д.

Интерактивные игры, наполненные экологическим содержанием ставят детей в ситуацию оперирования понятиями, в ситуацию поиска ответов, решения проблем, оценивание т.д. Педагог, используя разные интерактивные игры, может стимулировать как индивидуальную умственную активность, так и групповую. Особенностью всех знаний, которые получают дети в процессе таких игр, является то, что они приобретаются не в виде уже готовой системы от педагога, а в процессе собственной умственной активности.

Список использованной литературы

1. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике: Учеб. пособие / С. С. Кашлев – Минск, 2004. – 176 с.
2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы развития экологической культуры учащихся.: пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Минск, 2007. – 148 с.

ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОМУ ЯЗЫКУ

Дубовская Дарья Геннадьевна, магистрант

*Научный руководитель: Дубинина Д.Н., кандидат педагогических наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка*

Культуросообразность образования в нашей стране в первую очередь предполагает воспитание ценностного отношения к родному (белорусскому) языку. Это тем более важно, что воспитание ребенка происходит в условиях государственного двуязычия, где русский язык занимает место родного языка по степени употребления, а белорусский язык занимает место родного языка по степени идентичности.

Необходимо отметить, что ребенок осознает язык и как основное средство человеческого общения, и как явление национальной культуры. Если с этой точки зрения определять роль двух близкородственных языков в воспитании детей дошкольного возраста в нашей стране, то необходимо отметить, что русский язык является для них средством общения, а белорусский язык выступает как явление национальной культуры. По мнению Н.С. Старжинской, изменение такого положения будет возможным при определении роли белорусского языка в воспитании ребенка и как основного средства человеческого общения, и как явления национальной культуры. Это тем более важно потому, что воспитание ценностного отношения детей к белорусскому языку является определяющим в воспитании их гражданственности и патриотизма [4].

Именно в языке «воплощаются национальные, морально-этические, эстетические ценности, он рассматривается как «основа не только национальной культуры, но и существования нации» (В. Быков); «язык – это народное сокровище, его нельзя не уважать, как нельзя не уважать родной народ» (И. Мележ), «никакое богатство людей не бывает дороже их родного языка» (Я. Колас).

Т.Н. Юшманова, отмечает, что педагогическая сущность понятия "ценностное отношение к родному языку" заключается в способности человека воспринимать и осмысливать родной язык через такие его ценностные качества, как красота, целостность, гармоничность; понимать язык как средство познания, коммуникации, сохранения накопленных знаний и передачи их от поколения к поколению.

Особое значение родному языку в воспитании ребенка как субъекта культуры придавал К. Д. Ушинский. Он рассматривал родной язык как основу первоначального воспитания ребенка, формирования его «народного духа» [6]. На современном этапе задача воспитания ценностного отношения детей к белорусскому языку в контексте овладения родным языком в условиях близкородственного двуязычия, развития выразительности речи в ситуации русско-белорусского двуязычия, формирования национального самосознания личности рассматривалась Д.Н. Дубининой, Л.Н. Воронцовою, Н.С. Старжинской. В их исследованиях отмечалось, что чувство гордости за родной язык, ценностное отношение к родному языку, к произведениям белорусской литературы и фольклора являются определяющими в воспитании у детей интереса и любви к белорусскому языку.

Воспитание у детей ценностного отношения к родному языку тесно связано с восприятием произведений художественной литературы и фольклора. В своих педагогических статьях народный поэт Беларуси Я. Колас отмечал, что детям необходимо тщательно изучать свой родной язык, знать и любить произведения литературы и фольклора. При этом он подчеркивал, что знакомство с родным словом обогащает ребенка духовно, является первым источником, через который он познает жизнь и окружающий мир [4].

Попытка создать целостную систему воспитания и обучения детей белорусскому языку средствами художественного слова была сделана белорусской писательницей и педагогом В.Ф. Луцевич, которая утверждала, что художественная литература является для ребенка тем волшебным миром, через который он узнает лучшие образцы словесного искусства. Обязательным считал включение фольклора и художественной литературы в воспитание и обучение ребенка белорусский детский писатель В. Витка. По его мнению, произведения художественной литературы и фольклора позволяют маленькому слушателю с наибольшей силой ощутить прелесть, благозвучность, музыку, живую душу языка [6].

Вместе с тем, анализ современного состояния обучения детей белорусскому языку в учреждениях дошкольного образования страны показывает, что использование средств белорусской художественной литературы и фольклора носит случайный характер, недооценивается значение художественно-речевой деятельности в решении проблемы формирования ценностного отношения детей к белорусскому языку.

В ходе нашего исследования, мы, прежде всего, обратили внимание на условия, влияющие на эффективность процесса воспитания ценностного отношения детей к родному языку; на осознание детьми дошкольного возраста наличия двуязычной среды и некоторых особенностей русского и белорусского языков. С этой целью нами было проанализировано планирование и организация работы по художественно-речевому развитию детей на белорусском языке; изучалось отношение педагогов к развитию у детей навыков белорусской речи и общения; отношение родителей к ознакомлению детей с произведениями белорусской художественной литературы и фольклора.

Проведенное исследование показало, что в планах образовательной деятельности не отражена целенаправленная работа по воспитанию у детей ценностного отношения к родному языку, отсутствует определенная взаимосвязь в этом направлении между художественно-речевой деятельностью детей и занятиями по обучению их белорусскому языку. Результаты, которые были получены в процессе исследования, показали, что у воспитателей встречаются определенные трудности в организации и проведении различных форм работы по воспитанию ценностного отношения детей к белорусскому языку. На вопрос анкеты: «Проводите ли вы целенаправленную работу по развитию у детей белорусской речи и навыков общения» только 4% респондентов ответили положительно. Почти половина из них работают над выполнением этой задачи только на специальных занятиях, еще 2% вообще не ответили на этот вопрос. Решение проблемы осложняется тем, что часть воспитателей и родителей выражают негативное отношение к изучению белорусского языка в детском саду и в недостаточной степени обладают навыками речи на белорусском языке.

Если проследить работу педагогов в этом направлении относительно их собственной культуры белорусской речи, то выясняется, что та часть респондентов, которые не очень хорошо знают язык или не знают его, как раз и не обращает достаточного внимания на развитие белорусской речи у детей старшего дошкольного возраста. Поэтому проблема овладения педагогами белорусским языком требует значительного внимания и немедленного решения.

Основной формой организации детей в нерегламентированной художественно-речевой деятельности педагоги отмечают чтение и рассказывание произведений белорусской художественной литературы, которое они планируют 1 раз в месяц. Что до игр-драматизаций, спектаклей Батлейки, литературных утренников, то эти формы работы с детьми на белорусском языке не организуются вообще. Народные праздники проводятся с детьми в виде подготовленных художественно-литературных композиций. Полученные результаты еще раз подтверждают тот факт, что в процессе художественно-речевой деятельности не уделяется достаточного внимания воспитанию у детей интереса к белорусскому языку и развитию их белорусской речи.

Наблюдение за процессом художественно-речевого развития показало, что при восприятии художественного слова педагоги не стремятся показать детям красоту и благозвучность белорусского языка. Речь воспитанников детских садов на белорусском языке отличается своей бедностью и маловыразительностью.

Анализ отношения родителей к овладению детьми богатством белорусского языка в процессе ознакомления с произведениями белорусской литературы и фольклора, показал, что родители, в своем большинстве, не читают им произведения белорусской литературы, не рассказывают произведения фольклора. Передачу «Калыханка» на белорусском языке включают детям 15% опрошенных. При этом на вопрос, «На каком языке ведется эта телевизионная передача» 35% респондентов ответило, что не знают, 5% — что на белорусском языке, а 10% — на русском языке. Показательным является и тот факт, что 2% респондентов считают, что развивать белорусскую речь у детей старшего дошкольного возраста не нужно. Еще 4% отмечают, что решение этой задачи не представляет определённую важность относительно формирования коммуникативных качеств общей речевой культуры ребенка. Свои ответы они связывают в основном с трудностями, которые встречаются в процессе овладения детьми белорусским языком и возрастными особенностями развития дошкольников («рано еще», «много усилий, и никакого результата»). Определенная часть респондентов ссылается на отсутствие у детей интереса к белорусской речи или трудности ее усвоения («детям не интересно», «дети путают слова и выражения», «дети не запоминают»). Все это свидетельствует об определенной утрате преемственности поколений к культуре своего народа в целом.

Вместе с тем, практика работы учреждений дошкольного образования Беларуси показывает, что у воспитанников наблюдается интерес к белорусскому языку, стремление говорить на нем, но отрицательное отношение к белорусскому языку взрослых, отсутствие культурного развивающего белорусскоязычного окружения, приводит к отрицательному отношению детей старшего дошкольного возраста к белорусскому языку и нежеланию пользоваться языковыми средствами; у детей не наблюдается возникновения осмысленного ценностного отношения к белорусскому языку. Наличие ситуации близкородственного билингвизма и активное использование русского языка приводит к увеличению в белорусском языке слов и выражений из русского языка.

Таким образом, создавшаяся ситуация не является положительной для воспитания у детей ценностного отношения к родному языку, что обуславливает необходимость инициации использования произведений белорусской художественной литературы и фольклора для формирования ценностного отношения детей к родному языку. На наш взгляд, использование в художественно-речевой деятельности средств белорусской художественной литературы и фольклора поможет углубить и закрепить представления и информацию о родном языке, вызовет интерес к использованию родного языка в процессе содержательного общения с помощью художественного слова.

Список использованной литературы

1. Мікуліч, Т.М. Мова і этнічная самасвядомасць / Т.М. Мікуліч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1996. – 159с.
2. Савельева, Т.М. Теоретические проблемы билингвизма / Т.М. Савельева // – Образование и воспитание. – 1985. – №12. – С. 43-50.
3. Старжинская, Н. С. Тэорыя і методыка развіцця беларускага маўлення дашкольнікаў / Н. С. Старжинская, – Мінск : Тэхналогія, 2000. – 223 с.
4. Старжинская, Н.С. Белорусский язык в детском саду / Н.С. Старжинская. – Минск., – Народная асвета. – 1995.– 159с.

5. Старжинская, Н.С. Развіцце беларускамоўных зносін дашкольнікаў / Н.С. Старжинская, Д.М. Дубініна. – Мінск, 2001. – 81с.
6. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения. – В 6т.- Т.3/ Сост. С.Ф. Егоров /К. Д. Ушинский. – М., 1988. – С. 245.

ПРИЧИНЫ УЧНІВСЬКОГО ТРАВМАТИЗМУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ХАРАКТЕРУ

Євгейчук Анна Григорівна, студентка

*Науковий керівник: Глінчук Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Учнівський травматизм безперечно є однією з найболючіших та найактуальніших проблем, оскільки підростає покоління – це майбутнє нації.

Найбільше до травмування схильні учні віком від 6 до 14 років, що пов'язано з підвищеною емоційністю і недостатньо розвинутою здатністю до самоконтролю.

В цілому максимальна кількість травм припадає на критичні вікові періоди (3, 7, 11-12 років), коли діти стають примхливими, дратівливими, часто вступають в конфлікт з оточуючими [4].

До травматизму схильні і діти, які є емоційно нестійкими та нездатними до самоконтролю, оскільки у стресових чи незнайомих ситуаціях вони ведуть себе неадекватно.

У значній мірі психологічною обставиною підвищеного травматизму є й той факт, що в силу вікових особливостей та недостатнього життєвого досвіду учні схильні до недооцінки небезпеки, підвищеного ризику, необдуманих вчинків.

Однак, разом з тим, має місце і усвідомлене порушення правил безпеки. Прагнення до самоствердження, до підвищення «соціального статусу» в очах оточуючих, змушують молодших школярів нехтувати небезпекою і навіть хизуватися цим.

Девілісов В.А., аналізуючи учнівський травматизм, наводить його наступні причини:

– прагнення слідувати груповим інтересам і нормам (це відбувається, якщо в класному колективі порушення правил безпеки заохочуються);

– орієнтація на порушників вимог безпеки як на ідеал;

– вироблені поза школою навички порушення правил поведінки;

– бажання до самоствердження у власних очах, що, як правило, характерно для невпевнених у собі людей;

– скоєння ризикованих дій задля зняття стресу [2, с. 313-316].

Доволі часто причиною травматизму буває і вплив засобів масової інформації [1; 3]. Так, багато зарубіжних фільмів та мультфільмів наповнені агресивними або аморальними та жорстокими сценами. І такі мультфільми транслюються щоденно, є навіть спеціальні окремі канали.

Результати можна спостерігати в реальному житті.

Приклад 1. У Барселоні троє підлітків вирішили повторити трюк, який вони побачили по телебаченню і пізно ввечері натягнули через вулицю пластиковий шнур і спостерігали як він перерізав горло мотоциклістові.

Приклад 2. У Лондоні двоє шестирічних хлопчиків повністю зруйнували будинок своїх сусідів, щоб повторити телепередачу і заслужити премію. У дитячій передачі пропонувалося самим оригінальним способом зруйнувати збудований у телестудії будинок.

Приклад 3. У Осло група 5-6 річних дітей гралася в черепашки-ніндзя і на смерть забили одну з дівчаток [5].

Особисто нами під час проходження педагогічної практики в школі було помічено, що молодші школярі після перегляду мультфільмів в школі на перервах грають в такі ігри як «Зомбі», «Черепашки-ніндзя», «Трансформери», де наслідують побачені у мультфільмах випадки жорстокості та агресивності, оскільки ще не можуть критично оцінювати побачене і намагаються його реалізувати в житті. Інші ж ігри стають їм нецікаві.

Отже, на основі вищезазначеного, можна дійти висновку, що психологічні причини учнівського травматизму пов'язані як із загальними віковими, так і з індивідуальними особливостями школярів. І саме їх врахування, на нашу думку, є першоосновою попередження шкільного травматизму.

Список використаних джерел

1. Білоус О. Історіографія основних аспектів дослідження передач регіонального телебачення для дітей / О. Білоус // Теле- та радіожурналістика. – 2016. – № 15. – С. 110-118.
2. Девисілов В.А. Охрана труда / В.А. Девисілов. – М.:ФОРУМ: ИНФРА-М, 2003. – 400 с.
3. Козирева Т. «Порятунок – у нас самих». Мирослав Маринович – про здатність дорости до свободи, імунітет проти ворогів, втрату кодів, аморальну більшість і духовну силу / Т. Козирева // День. – 17 серп. – 2011. – С. 86-91.
4. Ступницькая М.А. Травматизм у дітей шкільного віку: причина і профілактика / М.А. Ступницькая // Школа здоров'я. – 2001, № 4. – С. 196-197.
5. Чупрій Л. Жахи з телевізора у реальному житті / Л. Чупрій // Українська правда ЖИТТЯ. – 13 трав. – 2010. – С. 11-13.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ

Жигула Інна Григорівна, студентка

*Науковий керівник: Пасічник Я.А., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Плани, бажання і прагнення керівників української освіти інтегруватися у європейський простір вимагають вивчення досвіду організації навчально-виховної роботи в західноєвропейських навчальних освітніх закладах усіх рівнів, зокрема в початковій школі, і врахування тих, на наш погляд, позитивних дидактичних і методичних положень і рекомендацій, які дозволяють забезпечити успішні і ефективні результати в засвоєнні знань молодшими школярами. Метою нашого дослідження є ознайомлення із методичною системою навчання математики в початкових класах західноєвропейських шкіл – польській, німецькій і данській, а також виявлення спільних тенденцій та підходів до навчання в українській школі і західноєвропейських школах.

З цією метою нами були поставлені такі завдання:

1) За шкільними підручниками з математики для початкових класів українських і західноєвропейських шкіл проаналізувати зміст і методи, що ілюструють різні прийоми усних та письмових обчислень;

2) З'ясувати теоретико-методичні основи, які лежать в основі розкриття прийомів виконання арифметичних дій в зарубіжних школах, і співставити їх з теоретико-методичними основами, на яких базується формування обчислювальних прийомів в українських школах. Принагідно зауважимо, що вивчення математики в початкових школах України здійснюється за підручниками різних авторів, зокрема, найпоширеніший комплект підручників за авторством М. В. Богдановича і Г. П. Лищенко [1], в ряді шкіл вивчення математики в початкових класах ведеться за підручниками авторів Ф. М. Рівкінд та Л. В. Оляницької [2]; в окремих класах шкіл діти вивчають математику за експериментальними програмами «Інтелект України» та «Росток», відповідно до яких створені експериментальні підручники авторів Гавриш І. В., Євдокимов В. І., Дорожко М. В., Доценко С. О. («Інтелект України») та Петерсон Л. Г. («Росток»). Зрозуміло, що всі ці українські програми та підручники значно відрізняються одні від інших як методичними так і теоретичними підходами, зокрема в експериментальних підручниках проектів «Росток» та «Інтелект України» менше уваги приділено формулюванням важливих теоретичних положень, які мали б засвоїти учні в процесі оволодіння обчислювальними прийомами.

Обсяг статті, звичайно, не дозволить зробити розгорнутий порівняльний аналіз відмінностей між українськими підручниками з досліджуваної нами проблеми (це буде зроблено у курсовій та бакалаврській роботах), але тут ми звернемо увагу на окремі аспекти відмінностей між підходами у навчанні за підручниками Богданович М. В., Лищенко Г. П. і Рівкінд Ф. М., Оляницька Л. В. та підручниками для польської школи авторів Б. Ланкевич і Зб. Семадені (2 клас) [3] і Т. Юзвіцькі (3 клас) [4].

Для реалізації поставлених завдань в науково-дослідній, проведеній нами, роботі ми зупинимось на :

- розгляді деяких прийомів усного додавання і віднімання в межах сотні;
- розкритті змісту дії множення; та
- формуванні алгоритму письмового ділення.

Отож, прийомом усного додавання і віднімання чисел в межах 100 з переходом через розряд (див. підручник для 2-го класу, [1, с. 52-59] розкриваються шляхом застосування методу моделювання, де числа моделюються пучками морквин (десятки) і окремими морквинами (одиниці), причому спочатку записується прийом (жирним шрифтом) і вимагається «розглянути, як виконали додавання»:

$$37 + 6 = (30 + 7) = 30 + (7 + 6) = 30 + 13 = 43$$

$$\begin{array}{r} \wedge \\ 30+7 \end{array}$$

Після цього запису подано малюнок, який ілюструє моделювання прийому, і записано алгоритм, що складається з трьох етапів:

1. Розклади двоцифрове число на розрядні доданки.
2. До одиниць додай одиниці.
3. Отриманий результат додай до десятків.»

Для закріплення цього прийому пропонуються вправи на закінчення обчислення (№286, 293).

Аналогічний науково-методичний підхід здійснено і під час розкриття а) прийому додавання двоцифрового числа до одноцифрового [1, с. 56], б) віднімання одноцифрового числа від двоцифрового круглого [1, с. 58], в) віднімання одноцифрового числа від двоцифрового некруглого [1, с. 60], г) додавання двоцифрових некруглих чисел [1, с. 64-65], д) двоцифрових некруглих чисел різними способами [1, с. 69, 74]. Останні прийоми, які ґрунтуються на правилах додавання суми до суми та віднімання суми від суми, подані в готовому вигляді, обчислення, записані жирним шрифтом, але, на жаль, ні словесно не обґрунтовані, ні не змодельовані ніякими моделями чи довільними предметами (нехай навіть знову морквинами). Можна очікувати, що засвоєння цих прийомів проходитиме з подоланням деяких труднощів. Зауважимо, що розв'язання окремих задач (№410, 411) передбачає складання виразу, обчислення якого можна здійснити трьома способами, причому в підручнику подається формула:

$$a - (b + c) = (a - b) - c = (a - c) - b, \text{ яка ілюструє правило віднімання суми від числа (ст. 49).}$$

Знову ж хочеться висловити сподівання на те, що ерудований вчитель застосовуватиме буквену символіку для пояснення всіх правил [1, с. 49], які є науковою основою формування відповідних обчислювальних прийомів і навичок.

У підручнику Б. Ланкевич і Зб. Семадені для 2-го класу польської школи процес формування обчислювальних прийомів, про які йшла мова вище, відбувається менш заабстраговано: пропонуються вправи у

вигляді сюжету про спілкування та дії дітей – Толека, Майки і Вісі, які виконують обчислення розмірковуючи вголос, причому кожен ілюструє дії або розрізними цифрами або брусочками. Наведемо текст цього процесу [3, с. 91].

Толек обчислює: $38 + 5 = 38 + 2 + 3 = 40 + 3 =$

- «Я можу додати 38 і 5 по-іншому, - говорить Майка.

- Поглянь, спочатку додаю 8 і 5, адже ми це вміємо: $8 + 5 =$

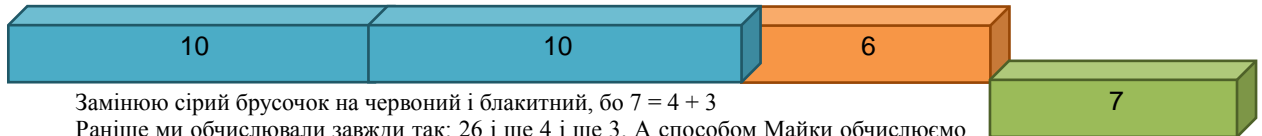
- А тепер вже легко: $38 + 5 = 30 + 8 + 5 = 30 + 13 =$ »

Поясни як обчислювала Майка. Обчисли таким самим способом інші суми.

- «Я теж можу так обчислювати, - говорить Віся. – Можу також показати вам цей спосіб на брусочках. Наприклад, хочу додати 26 і 7. Складаю поїзд довжиною 26:



Докладаю брусочок довжиною 7



Замінюю сірий брусочок на червоний і блакитний, бо $7 = 4 + 3$

Раніше ми обчислювали завжди так: 26 і ще 4 і ще 3. А способом Майки обчислюємо інакше: спочатку додаємо 6 і 7, а потім тільки додаємо 2 десятки.



- Віднімати теж так можна, - говорить Майка, - Наприклад, хочу відняти числа 56 і 7. Спочатку обчислюю $16 - 7 = 9$. А потім пишу так:

- $56 - 7 = 40 + 16 - 7 = 40 + 9$

Як бачимо, цей методичний підхід передбачає на наш погляд активність самостійного мислення учнів, вмiле використання раніше здобутих знань, а отже, вчитель, по суті, застосовує евристичний метод для формування прийомів.

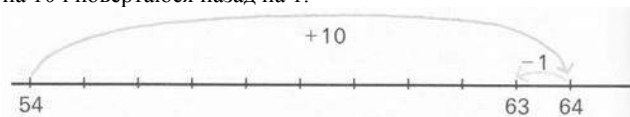
Ознайомлення з іншими прийомами додавання і віднімання також відбувається в сюжетно-розповідній формі [3, с. 92]:

«Покажу вам ще один спосіб обчислення сум, - говорить Віся, - але тільки вмію цим способом додавати 9.

Запроста додаю 10 і віднімаю 1. Погляньте, як це легко:

$54 + 9 = 54 + 10 - 1 = 64 - 1 =$

Стрибаю на осі вперед на 10 і повертаюся назад на 1.

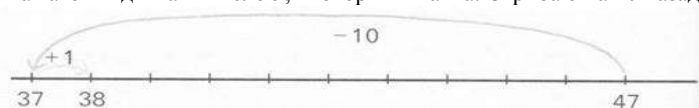


Для закріплення пропонує Толек, описавши ситуацію в книгарні, обчислити вартість покупки, що вимагає застосування прийому:

$85 + 9 = 85 + 10 - 1 =$

Наступним кроком на цьому уроці є ознайомлення з відповідним прийомом віднімання (ст. 92):

«Способом Вісі можна також віднімати число 9, - говорить Майка. Стрибаю на 10 назад і на 1 вперед:



$47 - 9 = 47 - 10 + 1 =$

Обчисли цим способом інші різниці».

Далі в такій самій формі розкривають аналогічні прийоми додавання і віднімання числа 8:

$27 + 8 = 27 + 1 - 2 = 37 - 2 =$

$54 - 8 = 54 - 10 + 2 = 44 + 2 =$

Прийоми додавання і віднімання двоцифрового чисел також формуються згідно підручників для польських шкіл в сюжетно-евристичній формі шляхом розмірковування різних учнів над цими проблемами. Такий методико-практичний підхід дозволяє наблизити вивчення певних математичних положень до життєвих шкільних ситуацій, збуджувати у дітей зацікавленість до таких ситуацій і пошуків розв'язання зв'язаних з ними проблем.

Список використаних джерел

1. Богданович М. В. Математика : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.В. Богданович, Г.П. Лищенко. — К.: Генеза, 2012. — 160 с.
2. Рівкінд Ф. М. Математика: підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Ф. М. Рівкінд, Л. В. Оляницька. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 160 с.
3. Lankiewicz B., Semadeni Zb. Matematyka: podrecznik dla klasy drugiej szkoły podstawowej / LankiewiczB., Semadeni Zb. – W.: WydawnictwaSzkolneIPedagogiczne, 1990. – 160 str.
4. JozwickiT. Matematyka: podrecznik dla klasy trzeciej szkoły podstawowej / TadeuszJozwicki. – W.: Wydawnictwa SzkolneIPedagogiczne, 1989. – 144str.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Жовнір Анна Олегівна, студентка

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

Одним із пріоритетних напрямків роботи сучасного дошкільного навчального закладу є збереження і зміцнення здоров'я дітей. Саме тому з дошкільного віку необхідно формувати у дітей культуру здоров'я.

Проблема дослідження формування у дітей дошкільного віку різних аспектів здоров'я входить до кола наукових інтересів сучасних вчених. Так, вивчення можливостей удосконалення системи фізичного виховання з метою покращення фізичного здоров'я дошкільників займалися у своїх педагогічних дослідженнях О. Богініч, Е. Вільчовський, Н. Денисенко, О. Дубограй [2; 3].

Питання надання дітям знань про власне здоров'я, формування в них ціннісного ставлення до власного здоров'я, починаючи з дошкільного віку присвячені дослідження Л. Лохвицької [4].

Феномен «культура здоров'я дітей дошкільного віку» вчені трактують як сукупність набутих дитиною валеологічних знань, умінь і навичок щодо власного здоров'я та здоров'я інших; усвідомлення цінності і необхідності їх дотримання в процесі здоров'язбережувальної діяльності, що віддзеркалюється в гармонійному розвитку дитини [1].

Результатами сформованості культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку є сформованість культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку, яке визначають як інтегративне особистісне новоутворення, що формується в результаті цілеспрямованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя і вихованців та відображає ступінь оволодіння валеологічними знаннями й опанування практичних умінь і навичок, дотримання здорового способу життя щодо повноцінного та гармонійного розвитку, сформованості усвідомленого ціннісного ставлення дітей до власного здоров'я та здоров'я оточуючих [1].

Метою дослідження було теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування культури здоров'я у старших дошкільників.

Констатувальний етап експерименту передбачав з'ясування рівнів сформованості культури здоров'я у дітей старшого дошкільного віку. Були визначені критерії (когнітивний, мотиваційний, оцінно-діяльнісний) і показники сформованості культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку.

Когнітивний критерій характеризується такими показниками: обізнаність дітей зі здоров'ям та здоровим способом життя; обізнаність дітей з культурно-гігієнічними навичками, обізнаність дітей з чинниками здоров'я. Мотиваційний критерій – ціннісне ставлення щодо піклування про своє здоров'я; наявність інтересу та прагнення дотримуватися здорового способу життя; позитивне ставлення до здоров'язбережувальної діяльності із дітьми у своїй групі. Оцінно-діяльнісний критерій характеризується показниками: наявність адекватної самооцінки і взаємооцінки щодо дотримання культури здоров'я; прагнення до взаємодії з дітьми в процесі здоров'язбережувальної діяльності.

До кожного з виокремлених нами критеріїв та показників було розроблено експериментальні завдання для визначення рівнів сформованості культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку.

На основі одержаних експериментальних даних констатувального експерименту було визначено три рівні сформованості культури здоров'я у старших дошкільників: достатній, середній, низький.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив, що на достатньому рівні сформованості культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку перебували 15% дітей експериментальної і 14% дітей контрольної груп. Середній рівень було зафіксовано у 39% експериментальної та 27% дітей контрольної груп. На низькому рівні сформованості культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку перебували 46 % досліджуваних ЕГ та 59% КГ.

Виходячи з результатів констатувального етапу експерименту, були визначені такі педагогічні умови формування культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку: 1) наявність розвивального здоров'язбережувального середовища, спрямованого на виховання культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку; 2) наповнення здоров'язбережувальним змістом фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку; 3) забезпечення спільної здоров'язбережувальної діяльності дітей.

Формувальний етап експерименту полягав в організації роботи щодо вдосконалення знань дітей про культуру здоров'я. Розроблено експериментальну методiku формування культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку, що передбачала такі етапи: когнітивний, мотиваційний, оцінно-діяльнісний. Для кожного з яких було визначено навчальні цілі, зміст, методи і форми їх реалізації (тематичні заняття, ігрові ситуації, сюжетно-рольові ігри, ранкова гімнастика, гімнастика після денного сну, фізкультхвилинки, ігрові вправи фізкультурно-оздоровчої спрямованості та ін.), завдяки яким забезпечено поетапне впровадження запропонованих педагогічних умов.

Результати аналізу експериментальних даних на заключному етапі експерименту підтвердили ефективність виділених педагогічних умов формування культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку і розробленої експериментальної методики, її реалізації в навчальному процесі дошкільного навчального закладу.

Список використаних джерел

- 1.Бедрань Р.В. Виховання культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку / Р.В. Бедрань // Національний Вісник Південноукраїнського національно-педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – Випуск 2 (109). – Серія: Педагогіка. – Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2016. – С. 12-16.
- 2.Богініч О.Л. Здоров'я та фізичний розвиток дитини / О.Л. Богініч // Дошкільне виховання. – 2012. – № 9. – С. 3-7.
- 3.Денисенко Н.Ф. Формування свідомого ставлення до здоров'я / Н.Ф. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2008. – №9. – С.68-85.

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРИ ЕЛЕКТРОННИХ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИХ ВИДАНЬ ДЛЯ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Зброжек Дмитро Георгійович, викладач
Рівненський державний гуманітарний університет*

Ефективність розбудови та становлення незалежної держави потребує реорганізації та зміцнення ролі кожного її громадянина, як у професійній, так і в суспільній діяльності.

Потрібно зорієнтувати особистість на вибір професії у відповідності зі своїми здібностями, бажаннями та потребами суспільства в кадрах. У вирішенні цієї проблеми вагоме місце посідає професійна орієнтація [3, с. 209].

Нагадаємо, учні 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, у процесі навчання мають оволодіти не тільки якісними знаннями, уміннями, навичками та компетенціями, а й бути готовими до вибору майбутньої професійної діяльності, мати уявлення про шляхи допрофесійної підготовки та навчальні заклади де її можна здобути. Профорієнтаційна робота в загальноосвітньому навчальному закладі передбачає формування професійної перспективи - розгорнутих у часі життєвих планів, спрямованих на вибір або перевибір професії і становлення „себе”, як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Основна мета професійної орієнтації, як ланки системи генерації трудових ресурсів - оптимізація, синхронізація інтересів особи і суспільства у виборі професійної діяльності.

Детальніше, реалізація такого компонента системи професійної орієнтації учнівської молоді, як професійна просвіта та основні форми її реалізації, в тому числі запропонована нами – профорієнтаційний проект, розглядалися у друкованих матеріалах ІХ-ої Міжнародної науково-практичної конференції: наука, освіта, суспільство очима молодих [2, с. 70].

Зі слів М.С. Янцура: основні шляхи і умови використання ІКТ у складових компонентах профорієнтації школярів. Так, у професійній просвіті комп'ютер може виступати як джерело нової профорієнтаційної інформації, ілюструвати і демонструвати її, контролювати її засвоєння, як засіб оптимізації підготовки вчителя до профорієнтаційної роботи та ін. Комп'ютер може з успіхом використовуватися для ознайомлення школярів зі світом професій, потребами регіону та країни в кадрах, професійними навчальними закладами та правилами прийому до них і т.п. При створенні комп'ютерних профінформаційних програм треба враховувати ряд основних психолого-педагогічних вимог:

- 1) включення до програми чіткої детальної інструкції, яка дозволяє самостійну роботу людини з комп'ютером при отриманні інформації;
- 2) врахування вікових особливостей людини при видачі відповідної інформації, що забезпечується побудовою 2-3-х рівневої програми;
- 3) компактність та логічність профорієнтаційних відомостей, які видає комп'ютер;
- 4) можливість одержання, при необхідності, вибіркової інформації про окремі складові опису професії, галузі, навчальні заклади та ін.;
- 5) друк потрібної інформації;
- 6) забезпечення діалогової форми спілкування з комп'ютером при отриманні інформації [3, с. 210].

Крім зазначених засобів здійснення профорієнтації за допомогою комп'ютера, доцільно, розглянути – профорієнтаційне електронне видання.

Виходячи із державного стандарту України (ДСТУ) 3017-95 «Видання. Основні види. Терміни та визначення» [1], можна систематизувавши стверджувати, що електронне навчальне видання – це освітній продукт, який відрізняється від традиційного друкованого в основному тим, що переглядати та працювати із ним можна за допомогою інтерактивних знарядь, зокрема таких як: персональний комп'ютер, планшет, а його зміст відповідає вимогам Державного стандарту і навчальним програмам предметів.

Електронне профорієнтаційне видання (ЕПВ) - це електронний продукт, який відрізняється від традиційного профорієнтаційного тим, що, як зазначалось вище, переглядати і здійснювати роботу з ним можна за допомогою мобільних чи стаціонарних інтерактивних знарядь, зокрема таких як: персональний комп'ютер, електронна книга, планшет, стаціонарний термінал, тощо, а його зміст відповідає вимогам Державного стандарту та дидактичним аспектам здійснення профорієнтаційної роботи з віковою групою.

Проаналізувавши зміст профорієнтаційного матеріалу із яким доцільно ознайомлювати учнів вікової групи 5-9 класів. Можемо подати стисло характеристику структури ЕПВ, яка повинна включати такі складові елементи:

- 1) ідентифікаційну форму, яка служить, в основному, для варіації і диференціації змісту профорієнтаційного матеріалу під вікові особливості користувача, у даному випадку школяра основної школи;
- 2) детальну інструкцію, яка розкриває послідовність дій користувача із оболонкою видання на інтерактивному знарядді чи зі змістом отриманої профорієнтаційної інформації;
- 3) форму подання профорієнтаційних відомостей, яка би була стислою, логічною, періодично поновлюваною зі змінами особливостей профорієнтаційної ситуації;
- 4) форму, яка забезпечує можливість одержання, при необхідності, вибіркової інформації про окремі складові електронного профорієнтаційного матеріалу: опису професії, необхідну загальноосвітню чи спеціальну допрофесійну підготовку, навчальні заклади та ін.;
- 5) форму виведення профорієнтаційної інформації чи вибіркового матеріалу її змісту на друкувальний пристрій, при умові використання мобільних інтерактивних знарядь роботи з електронним профорієнтаційним виданням.

Список використаних джерел

1. Видання. Основні види. Терміни та визначення: ДСТУ 3017–95. — [Чинний від 01-01-96]. — К.: Держстандарт України, 1995. — 47 с. — (Національні стандарти України).
2. Зброжек Д. Г. Використання методу проєктів з метою формування в учнів готовності до вибору професійної діяльності. / Д. Г. Зброжек // Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців (18.05.2016). Ч. 2. – Рівне: РДГУ, 2016. – С. 69-70.
3. Янцур М. С. Підготовка майбутніх учителів технологій до використання інформаційно-комунікаційних технологій в профорієнтаційній роботі з учнями. / М. С. Янцур // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць, наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 7 (50) – Рівне: РДГУ, 2013. – С. 209-214.

ІГРОВІ УРОКИ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Зелінська Алла Володимирівна, студентка,

Науковий керівник: Джава Н.А., кандидат філологічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Основні тенденції перебудови системи освіти в Україні на сучасному етапі її розвитку визначаються активізацією процесів інтеграції країни в європейське та світове співтовариство й спрямовані на поліпшення навчання іноземних мов на всіх етапах її засвоєння, зокрема на початковому. У національній доктрині розвитку освіти ставиться завдання оновлення змісту освіти та всього навчально-виховного процесу, який повинен формуватися відповідно до потреб особистості та індивідуальних особливостей дітей, зростання їхньої особистості та творчої активності [2, с. 9]. Головна мета навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності, складовими якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань та мовленнєвих навичок [5, с. 15]. Досягнення належних результатів неможливе без впровадження та використання інноваційних технологій на уроках іноземної мови в початковій школі, однією з яких є використання ігор різних видів.

Доведено, що гра – традиційний, проте ефективний метод навчання і виховання у початковій школі. Це унікальний засіб ненасильницького навчання молодших школярів, адже створюється доброзичлива атмосфера та ситуація успіху [2, с. 46]. Гра – методичний прийом, що відноситься до групи активних способів навчання практичному володінню іноземною мовою. Вона є умовним відтворенням її учасниками реальної практичної діяльності людей, створює умови реального спілкування [4, с. 43]. Ігрова діяльність мотивує мовну діяльність, оскільки діти що навчаються, опиняються в ситуації, коли актуалізується потреба що-небудь сказати, запитати, з'ясувати, довести, чимось поділитися із співбесідником. Гра додає навчальному спілкуванню комунікативної спрямованості, зміцнює мотивацію вивчення іноземної мови і значно підвищує якість оволодіння нею [5, с. 16].

Гру можна розглянути як ситуативно-варіативну вправу, де є можливість для багаторазового повторення мовного образу та умов, максимально наближених до реального мовного спілкування з властивими йому ознаками: емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовного впливу [4, с. 44].

Спроби класифікувати гру робилися ще в минулому столітті різними дослідниками, які займалися проблемою ігрової діяльності, а тому класифікація гри як засобу навчання не може бути чіткою і єдиною. Ігри, які використовуються під час навчання іноземним мовам, поділяють на два види:

- 1) Підготовчі, що сприяють формуванню мовних навичок;
- 2) Творчі ігри, мета яких полягає у подальшому розвитку мовних навичок і вмінь (М.Ф. Стронін).

Ще одну не менш важливу класифікацію можна представити наступним чином:

- Мовні ігри (фонетичні, лексичні, граматичні, орфографічні, алфавітні);
- Комунікативні ігри (аудитивні, діалогічні, монологічні) [2, с. 56].

Слід, однак, підкреслити, що ігри не можуть замінити систематичного навчання та інтенсивного тренування. Учитель повинен застосовувати їх в міру, доцільно і плавно, а так само пам'ятати, що гра є лише одним з різних засобів навчання школярів іноземним мовам. Використовуючи ігри потрібно пам'ятати:

- Вибір форми гри повинен бути педагогічно і дидактично обґрунтований. Потрібно завжди знати мету використання гри.
- Ігри повинні відповідати віку і мовним можливостям дітей.
- Ігри служать розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності й проводяться іноземною мовою [4, с. 45].

Ігрові уроки активізують прагнення дітей до контакту один з одним і вчителем; створюють умови рівності у мовному партнерстві, руйнують традиційний бар'єр між вчителем і учнем; стимулюють мотивацію навчання, викликають в школярів інтерес і бажання добре виконати завдання; забезпечують природну необхідність багаторазового повторення мовного матеріалу; створюють психологічну готовність дітей до мовного спілкування [4, с. 46]. Використання ігор на занятті німецької мови дозволяє учням виступати в ролі авторів, творців, підвищує творчий потенціал, розширює загальний світогляд, підвищує рівень практичного володіння німецькою мовою, формує навички самостійної діяльності. Гра як одна зі стратегій комунікативного навчання, надає заняттю німецької мови нестандартності, робить його творчим, веселим, захоплюючим та ефективним [1, с. 10].

Список використаних джерел

1. Гурова Н. В. Ігри та ігрові прийоми на уроці німецької мови / Н. В. Гурова // Німецька мова в школі. – 2009. – №2. – С.6 – 11.
2. Деркач А. А., Щербак С. Ф. Педагогічна евристика. Мистецтво оволодіння іноземною мовою / А. А. Деркач., С. Ф. Щербак. – М.: Видавничий центр «Педагогіка», 2002. – 223 с.

3. Куліковська Ю. С. Навчаємось граючись / Ю. С. Куліковська // Німецька мова в школі. – 2010. – №1. – С. 22-26.
4. Тарасова Н. А. Гра як спосіб освоєння іноземної мови / Н. А. Тарасова // Іноземні мови в школі. – 2007. - № 6. – С. 42 – 46.
5. Терещенко Л. Д. Роль гри в процесі вивчення німецької мови на початковому етапі навчання / Л. Д. Тарасова // Німецька мова в школі. – 2009. – №12. – С. 14-20.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ З МАТЕМАТИКИ

Зубчик Андрій Андрійович, магістрант

*Науковий керівник: Кирилецька Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Види і форми позакласної роботи у профільних класах

Позакласна робота є невід'ємною частиною процесу навчання математики, складного процесу впливу на свідомість і поведінку учнів, поглиблення та розширення їхніх знань і вмінь. Найважливішою метою проведення позакласної роботи є розвиток інтересу до математики. Останніми роками в математиці виникли нові напрямки, які мають не тільки практичне значення, а й великий пізнавальний інтерес. Оновлення змісту основного курсу математики покликано оновлення позакласних занять із математики.

Виділяють декілька видів позакласної роботи: позакласна робота в школі; позашкільна робота в дитячих будинках творчості, літніх таборах тощо; робота заочних математичних шкіл.

Існують і різноманітні форми позакласної роботи з математики: гуртки, факультативи, турніри, естафети, курси за вибором, конкурси, олімпіади, екскурсії, позакласне читання науково-популярної літератури, виготовлення математичних моделей тощо.

Факультативні заняття і методика їх проведення

Основним видом позакласної роботи з математики в школі є факультативні заняття. Головною метою факультативних занять є поглиблення й розширення знань учнів, розвиток математичних здібностей, прищеплення інтересу до самостійних занять і досліджень, виховання ініціативи. У педагогічній літературі докладно розкрито ознаки факультативів, які відрізняють їх від звичайних занять: нові форми спілкування вчителя й учнів, високий мотиваційний рівень формування особистості, необов'язковість оцінювання знань, робота з групою учнів, які мають добру підготовку і цікавляться математикою [1].

Курси за вибором

Принциповим положенням організації шкільної математичної освіти в даний час є диференціація навчання математики – рівнева диференціація і профільна диференціація в старших класах середньої школи.

Програма з математики для середньої загальноосвітньої школи, що працює за базисного навчального плану, передбачає формування в школярів уявлень про математику як частини загальнолюдської культури, як певному методі пізнання світу. Але на даний момент зміст шкільного курсу математики не відповідає вимогам, які виникли в сучасних умовах. Обсяг знань, необхідний людині, різко зростає, в той час як кількість відводяться годин для занять скорочується. Математика як шкільна дисципліна залишає учнів на межі минулих століть і надзвичайно мало знайомить з сучасними науковими досягненнями.

Одним із засобів реалізації вимог програми і розв'язання наявних проблем є перехід школи на профільне навчання і введення елективних курсів з математики.

Курси за вибором - обов'язкові для відвідування курси за вибором для старшокласників, які реалізуються за рахунок шкільного компоненту.

Курси за вибором виконують ряд завдань:

1. Створити умови для того, щоб учень утвердився або відмовився від зробленого ним вибору напрямку подальшого навчання і пов'язаного з ним певного виду професійної діяльності.
2. Допомогти старшокласнику, яке здійснило в першому наближенні вибір освітньої області для більш ретельного вивчення, побачити різноманітні види діяльності з нею пов'язаних.
3. Задовольнити природна цікавість молоді людини до якоїсь області знань, яка не представлена в традиційному навчальному плані.
4. Ознайомити з додатковими розділами навчального матеріалу.

Наступні **види** елективних курсів вирішують поставлені вище завдання:

1. Пробні (їх можна порівняти з факультативними курсами, програми яких будуть орієнтовані на знайомство з видами діяльності, характерними для людської роботи в тій чи іншій діяльності; при підготовці можна використовувати науково-популярну літературу, посібники для професійної школи і т.д.).
2. Орієнтаційні (наприклад, елективний курс «Завдання на відсотки» для економічного профілю); для підготовки можна використовувати науково-популярну літературу, посібники для професійної школи, додаткові глави до шкільних підручників, посібники для підготовки до вузу і т.д.
3. Загальнокультурні (наприклад, елективний курс «Золотий перетин», «Криві в архітектурі» для будь-якого профілю).
4. Заглиблені (на даних елективних курсах відбувається поглиблене вивчення додаткового розділу; для підготовки можна використовувати теми і завдання до факультативним курсам, додаткові глави до шкільних підручників, посібники для підготовки до вузу і т.д.) [2].

Математичні вікторини

Організація вікторин — одна з найбільш масових форм позакласної роботи. Проводять вікторини з метою підвищення інтересу учнів до математики. Сутність вікторини полягає в тому, що пропонується система запитань,

задач, прикладів, доступних певній віковій групі учнів. Діти в добровільному порядку розв'язують задачі, відповідають на запитання в усній або письмовій формі, повідомляють про результат. Перевірка правильності відповідей на запитання, якості виконання завдань за допомогою відповідного обліку дозволяє визначити кращу команду, найкращого математика. Зміст і кількість запитань для вікторини залежить від того, у яких умовах і з яким складом учнів вона проводиться.

Математичні олімпіади

Мета математичних олімпіад — підвищити інтерес учнів до математики, поглибити їх теоретичну підготовку, сприяти розвитку творчих та інтелектуальних здібностей, а також виявити кращих знавців математики, щоб згодом залучити їх до наукової роботи. Разом із тим, математичні олімпіади мають велике виховне значення. Вони привчають учнів до організованості, виховують волю до перемоги, наполегливість, самостійність, відповідальність.

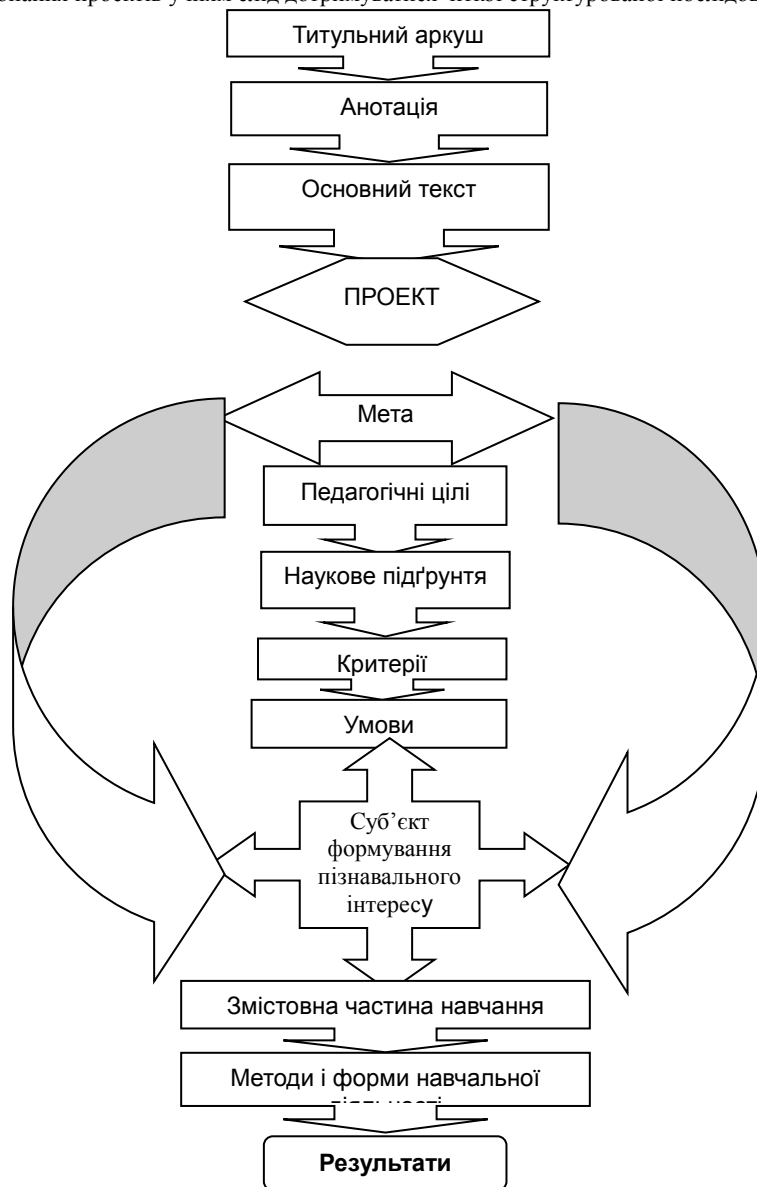
На олімпіадах пропонують завдання, що не виходять за межі чинної програми з математики, але їх умови мають бути нестандартними. Для того щоб виконати такі завдання, учні повинні вміти самостійно і навіть сміливо мислити, мати гарну просторову уяву, стійкі навички раціональних обчислень та перетворень виразів [4].

Особливості підготовки у МАН

У системі розбудови суспільства вирішального значення набуває проблема майбутніх поколінь. Необхідність відтворення та розвитку духовного потенціалу народу, вихід вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень надає актуальності проблемі виховання інтелектуальної еліти, гідної своєї цивілізованої держави.

Вищезазначену проблему можна вирішити шляхом залучення учнівської молоді до різноманітних конкурсів, а особливо конкурсів-захистів творчих робіт Малої академії наук України. Оскільки учнівська молодь характеризується різними здібностями, неоднаковою зацікавленістю у навчанні, певними уподобаннями у виборі майбутньої професії, важливо якомога раніше виявити і розвинути інтерес до дослідницької діяльності.

Під час виконання проектів учням слід дотримуватися чіткої структурованої послідовності[3]:



Список використаних джерел

1. Шустер Б. Материал для внеклассной работы / Б. Шустер. – К.: Радянська школа. – 1984. – 211 с.
2. Колосов В. Поглиблене математичну освіту [Текст] / В. Колосов // Математика. – 2004. - №5. – С. 2-7.
3. Білоус С.Ю. Засвоєння досвіду творчої діяльності в педагогічній системі «Школа – Мала академія наук» на матеріалі фізики // Наукові записки. – 2004. – Вип. 5. – С. 22-25.
4. Ксенко О.В. Роль олімпіади в системі позаурочної роботи з математики / О.В. Ксенко // Математика в школах України. – Харків. – 2004. - №25. – С. 22-23.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗНАНЬ ПРО ВЕЛИЧИНИ ТА ДІЇ НАД ІМЕНОВАНИМИ ЧИСЛАМИ

Іванчук Ольга Василівна, студентка

*Науковий керівник: Пасічник Я.А., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Величезну роль в розумовому вихованні і в розвитку інтелекту грає математика. В даний час, в епоху комп'ютерної революції точка зору, що зустрічається, висловлюється: «Не кожен буде математиком», безнадійно застаріла.

Сьогодні, а тим більше завтра математика буде необхідна величезному числу людей різних професій. У математиці закладені величезні можливості для розвитку мислення дітей, в процесі їх навчання з наймолодшого віку.

Математика в початковій школі – це одна з найважливіших навчальних дисциплін. Вона розвиває увагу, спостережливість, образне й логічне мислення, яке є основою творчості, складовою частиною інтуїції, без якої не обходиться жодне наукове відкриття. Саме на уроках математики формуються особисті якості дитини: зібраність, зосередженість, організованість, концентрувати увагу і швидко та якісно приймати рішення, доводити й відстоювати свою думку.

Важливе значення приділяється оновленню змісту освіти на засадах особистісної орієнтації, що передбачає, насамперед, всебічне врахування потреб дитини, її схильностей та інтересів, розробку змісту навчання й різних способів навчання.

Вивчення величин – це один із засобів зв'язку навчання математики з життям. Ознайомлення з ними учнів початкових класів треба організувати так, щоб діти набули деяких практичних навичок вимірювання величин, конкретно сприйняли і уявляли собі одиниці їх вимірювання, розуміли співвідношення між ними.

У вітчизняній літературі проблеми методики математики у початкових класах висвітлювали такі автори, як С.І. Дятлова [5, с. 14-17], Г.П. Бевз [1, с. 367], Я.І. Груденов [3, с. 158] та ін.

Величина – одне з основних математичних понять, зміст якого узагальнюється з розвитком математики. Величина є узагальненням таких конкретних понять як довжина, площа, об'єм, час, маса тощо і які можна виразити додатним відношенням однорідних їм величин, обраних за одиницю вимірювання.

Величини відображають різноманітні властивості об'єктів реального світу: довжину, масу, об'єм, місткість, площу тощо. У математиці поняття величини виникло в результаті абстрагування від якісних особливостей, властивостей реальних об'єктів, щоб виділити лише кількісні відношення.

Необхідно відзначити, що значна частина питань методики формування перших уявлень молодших школярів про величини і вміння вимірювати ці величини прямо або опосередковано розглядалися у роботах з методики математики (М. Богданович, Я. Король, В. Бондар, О. Комар, А. Гришко) [2, с. 368; 6, с. 134].

Питання вивчення величин в початкових класах є одним з актуальних на сьогоднішній день.

Ще К.Д. Ушинський підкреслював, що "... як тільки стане можливим, треба дати дітям аршин, сажень, терези, дрібні монети. Нехай учні міряють, зважують, лічать. Це поживає навчання, подобається дітям і закріплює їх навички у лічбі" [7, с. 256].

Перед сучасною школою стоїть завдання підготувати всебічно розвинену особистість, здатну самостійно оволодіти знаннями, набувати практичні вміння і навички, бути готовою до праці на благо нашої незалежної держави. Неабияку роль при цьому відіграє вивчення математики. У Державних стандартах загальної середньої освіти зазначається: «Ознайомлення школярів з математикою як особливим методом світопізнання, розуміння ними діалектичного зв'язку математики з дійсністю, уявлення про математичне моделювання сприяють розвитку їх математичного світогляду» [4].

Неабияке значення у розвитку наукового світогляду, пізнавальних здібностей молодших школярів відіграє правильне, послідовне, наукове вивчення величин на уроках математики та в позаурочний час. Поняття величини є одним із основних понять, яке використовується в різних науках і навчальних предметах. Ще давньогрецький філософ і математик Арістотель (4 ст. до н.е.) зазначав: "Категорія кількості виражається або множиною (якщо елементи її можна полічити), або величиною (якщо її можна виміряти)".

Величина – одне з основних математичних понять, зміст якого узагальнюється з розвитком математики. Величини відображають різноманітні властивості об'єктів реального світу: довжину, масу, об'єм, місткість, площу тощо. Правильне розуміння величин, залежностей між ними сприяє науковому уявленню людини про оточуючу дійсність [8, с. 134].

Отже, як бачимо, величини відіграють неабияку роль у нашому житті, починаючи з раннього дитинства. Процес вимірювання величин це постійний супутник людини в її трудовій діяльності, тому вивчення величин та навчання вимірювань у початкових класах слід організувати так, щоб учні мали поняття про відповідну величину, конкретно уявляли одиниці вимірювання величин, їх співвідношення і набули практичних навичок вимірювання відповідних величин та вільно оперували ними.

Список використаних джерел

1. Бевз Г.П. Методика викладання математики: Навч. посіб. / Г.П. Бевз. – К.: Вища шк., 1999. – 367 с.
2. Богданович М.В. Методика викладання математики в початкових класах: Навч. посібник / М.В. Богданович. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 368 с.
3. Груденов Я.И. Психолого-педагогічне основи методики обучения математике / Я.И. Груденов. – М.: Педагогика, 1997. – 158 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. - №7. – Січень. – С. 1-18.
5. Дятлова С.І. Наочні посібники для уроків математики / С.І. Дятлова // Початкова школа. – 1999. – №5. – С. 14–17.
6. Король Я.А. Практикум з методики викладання математики в початкових класах / Я.А. Король. – Тернопіль: Мандрівець, 1998. – 134 с.
7. Ушинский К. Собрание сочинений / К. Ушинский. – М.- Л.: 1965. – Т. 7. – 256 с.
8. Юрчишин О.І. Величини в початкових класах / О.І. Юрчишин. – К.: Освіта, 2002. – 134 с.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЗАСОБАМИ НІТ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ СТЕРЕОМЕТРІЇ В ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ

Гльчук Ірина Русланівна, магістрант

*Науковий керівник: Сяська Н.А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Одним із основних завдань сучасної освіти є формування практично компетентної особистості. Тому пошук нових можливостей підсилення прикладної спрямованості шкільного курсу математики, засобів формування навичок математичного моделювання є перспективним напрямком досліджень у сфері теорії і методики навчання математики. Основна проблема полягає вже не стільки в тому, щоб дати учням глибокі знання, а у тому, щоб навчити їх творчо мислити, самостійно застосовувати отримані знання та навички до розв'язування тих чи інших завдань, зокрема і прикладного характеру. Саме тому для навчання слід застосовувати такі прийоми та методи, використання яких сприяло б тому, щоб учні прагнули опанувати нові знання, отримувати навички самостійної роботи та творчого мислення.

Специфіка і структура шкільного курсу математики відкривають широкі можливості для розвитку творчих здібностей учнів, формування прийомів розумової діяльності, інтелекту. У вирішенні цих питань важливе місце належить геометрії, оскільки геометричні знання і вміння є одним із вагомих факторів, що забезпечують, насамперед, готовність людини до неперервної освіти та трудової діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури свідчить про те, що різні аспекти навчальної дослідницької діяльності цікавили багатьох науковців. Останнім часом цим питанням були присвячені роботи В.І. Андреева, Н. Д. Волкової, Ю. М. Галатюка, Є. Є. Жумаєва, І. А. Кравцової, Л. С. Левченко, О. С. Максимова, С. Г. Мустафаєва, Т. О. Олійник, Т. Б. Раджабова, Г. В. Токмазова, А. В. Усової, В. П. Ушакова та ін.

Психологічний аспект зазначеної проблеми (закономірності мислительної діяльності, переформулювання задач, моделювання як засіб пізнання та ін.) розглянуто в роботах Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, Є.І. Машбиця, С.Л. Рубінштейна та ін.

Механізми дослідження методів математичного моделювання та їх використання в різних галузях науки і техніки знайшли відображення у працях В.М. Глушкова, А.М. Тихонова, Б.В. Гнеденка, А.М. Колмогорова, Г.М. Морозова та ін.

Аспекти дослідження математичних моделей засобами інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема методичне забезпечення та методика навчання, розроблені М.І. Жалдаком, Н.В. Морзе, Г.О. Михалінін, С.А. Раковим та ін. Розроблено методичні системи навчання учнів методу математичного моделювання в курсах математики (5 – 6 класи), алгебри (7 – 9 класи), алгебри і початків аналізу (10 – 11 класи), стереометрії (10 – 11 класи).

Основні положення прикладної математики розкрито у роботах Г.М. Возняка, Ю.М. Колягіна, В.В. Фірсова, С.І. Шварцбурда. Розробкою сучасних технологій розв'язання проблеми прикладної спрямованості шкільного курсу математики займалися Л.О. Соколенко, А.В. Прус, Л.С. Межейнікова, В.О. Швець та інші математики-методисти. Зокрема, у їхньому доробкові дослідження проблеми прикладної спрямованості шкільних курсів алгебри і початків аналізу, стереометрії, інтегрованого шкільного курсу «Математика».

В останні роки в педагогічній пресі збільшилася кількість публікацій, присвячених прикладній спрямованості навчання математики і, зокрема, математичному моделюванню. Серед авторів слід відзначити С. Великодного, Л. Нічуговську, С. Семенця, О. Гриб'юк, Н. Войналович, Л. Бойко, О. Кононову та ін. Як правило, публікації містять можливі варіанти методичних розробок для ознайомлення учнів з математичним моделюванням у межах шкільної програми, а також системи задач, завдань та запитань до них. Висловлюються навіть побажання впровадити у навчальний процес самостійну змістову лінію «математичне моделювання».

У методичній літературі зустрічається ряд робіт, пов'язаних із застосуванням НІТ на уроках стереометрії, автори яких М. І. Жалдак, О. В. Вітюк, Р. С. Гуревич, О. А. Смілько, С. А. Раков та інші. Проте не всі питання методики застосування НІТ при вивченні курсу стереометрії із застосуванням методів математичного моделювання виявились достатньо повно висвітленими. Тому актуальність дослідження є очевидною.

Розвиток просторового мислення та уяви дітей відбувається в процесі навчання. Як відомо, якнайповніше просторові властивості і відношення досліджуються в математиці. З однієї сторони, розвиток просторового мислення школярів є необхідним для розвитку в них здібностей до уявлення взагалі, а з другої – це необхідна умова для свідомого засвоєння курсу стереометрії. Формування просторового мислення є одним із найважливіших завдань геометрії. Багато математиків працювали над тим, як покращити процес вивчення геометрії, щоб максимально розвинути просторове мислення учнів.

Дуже часто свідомо чи несвідомо і педагоги, і діти вважають освітній процес важкою безрадісною працею. Бажання допомогти дитині підштовхує до застосування нових форм і прийомів педагогічної техніки. Застосування комп'ютерних технологій дозволяє зацікавити, захопити учня.

Доволі часто на уроках математики багато часу приділяється засвоєнню навичок і умінь, іноді за рахунок великого числа одноманітних вправ. Сучасні інформаційні технології дозволяють представити матеріал яскраво, наочно, дають можливість активізувати пізнавальну діяльність учнів. Можна відмітити наступні основні мотиви використання комп'ютерних технологій в курсі геометрії: по-перше, комп'ютерні методи в останній час усе більше використовуються в геометричній науці; по-друге, використання комп'ютерних технологій в курсі геометрії при підготовці учня може суттєво підвищити якість засвоєння навчального матеріалу.

Широке і системне застосування методу математичного моделювання протягом вивчення всього курсу математики має стати потужним засобом формування в учнів навичок повсякденного користування математикою при вивченні природничих предметів. Це стосується введення понять, виявлення зв'язків між ними, характеру прикладів та ілюстрацій, доведень, побудови системи вправ і завдань, визначення системи контролю. Такий підхід посилить прикладну спрямованість навчання математики, сприятиме формуванню в учнів стійких мотивів до оволодіння математичними знаннями [2].

Математичне моделювання можна розглядати як засіб вивчення реальної системи шляхом її заміни зручнішою для експериментального дослідження системою (моделлю), що зберігає істотні риси оригіналу. При моделюванні здійснюється апроксимація функції опису більш простою і зручною для практичного аналізу функцією – моделлю.

Математичні моделі, особливо ті, що використовують чисельні методи, потребують для свого створення значних інтелектуальних, фінансових та часових затрат. Тому рішення про створення нової моделі приймається лише в разі відсутності більш простих шляхів вирішення поставленої проблеми (наприклад, модифікації однієї з існуючих моделей).

Дослідження об'єкту моделювання і складання його математичного опису полягають у встановленні зв'язків між характеристиками процесу, виявленні його граничних і початкових умов та формалізації процесу у вигляді системи математичних співвідношень.

Метод математичного моделювання дозволяє виключити необхідність виготовлення громіздких фізичних моделей, пов'язаних з матеріальними витратами; скорочувати час визначення характеристик (особливо при розрахунку математичних моделей на комп'ютері і вживанні ефективних обчислювальних методів і алгоритмів); вивчати поведінку об'єкту моделювання при різних значеннях параметрів; аналізувати можливість застосування різних елементів; отримувати характеристики і показники, які складно отримувати експериментально (кореляційні, частотні, параметричні). Математична постановка задачі моделювання – це сукупність математичних співвідношень, які описують поведінку та характеристики об'єкта моделювання. Необхідно формалізувати змінні моделі та зв'язки між ними.

Використання методу математичного моделювання при вивченні курсу стереометрії дозволяє реалізувати прикладну спрямованість цього курсу, сприяє розвитку логічного мислення і просторової уяви учнів, формуванню дослідницьких навичок. Прикладна спрямованість шкільного курсу стереометрії – одна з цілей математичної освіти й основа, на якій опанування учнями математичних знань, умінь та навичок їх використовувати відбувається значно ефективніше. Забезпечення прикладної спрямованості сприяє формуванню стійких мотивів до навчання взагалі й до вивчення математики зокрема. Способи та засоби реалізації прикладної спрямованості, які вже були розроблені раніше, у нових суспільних умовах та вимогах сьогодення до рівня, якості та характеру математичної освіти набувають актуальності за умови модернізації, уточнення та розширення. Зокрема, розглядається доцільність використання НІТ на уроках геометрії для створення та дослідження математичних моделей реальних об'єктів. На практиці показано, використання таких програм, як GRAN-3D та GeoGebra на уроках геометрії мають найкращі можливості для реалізації методів математичного моделювання.

Розглянемо приклади задач, які традиційними методами розв'язуються доволі складно, але за допомогою програми GeoGebra створена математична модель, ілюструє розв'язок задачі якнайкраще. Задача. Знайти довжину найкоротшого шляху по поверхні куба ABCDA₁B₁C₁D₁ з ребром 1 см, що з'єднує вершини A і C₁.

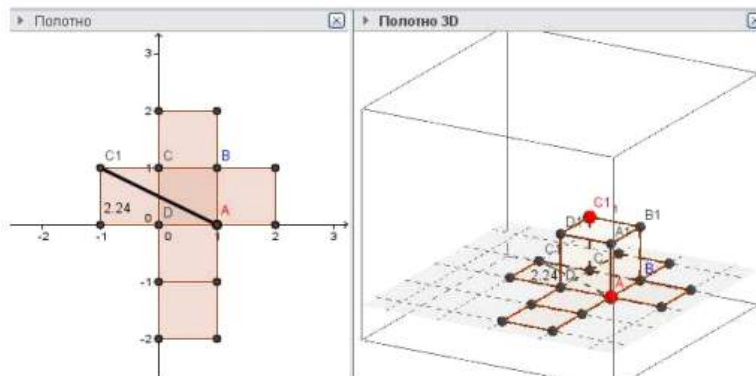


Рис 1.

Задача. Три сфери радіусів g і R розмішені так, що кожна сфера дотикається до двох сфер радіуса g і до двох сфер радіуса R . Центри усіх сфер лежать в одній площині. Знайти відношення радіусів цих сфер $g : R$.

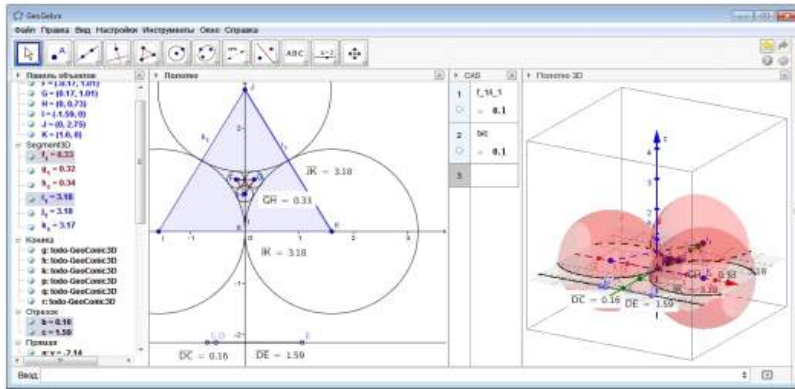


Рис 2.

Підсумовуючи сказане, відмітимо, що практична реалізація методу математичного моделювання при вивченні курсу стереометрії з допомогою новітніх інформаційних технологій вимагає від учителів ґрунтовної теоретичної та методичної підготовки. Тому важливо майбутніх вчителів математики озброїти навичками володіння цими методиками, з метою чого варто вводити в програми математичних курсів педагогічних спеціальностей оволодіння педагогічними програмними засобами навчального спрямування.

Список використаних джерел

1. Гулівата І. О. Методика навчання учнів старшої школи побудови стереометричних фігур з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / І. О. Гулівата// Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2012. – 20 с.
2. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках математики: Посібник для вчителів / М.І. Жалдак // Київ: Техніка, 1997. – 303 с.
3. Паламар Л. В. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках математики / Л. В. Паламар // Стрий, 2013. – 83 с.
4. Швець В.О. Еволюція математичного моделювання як методу пізнання і навчання / В.О. Швець, М.О. Філімонова // Математика в школі. – 2010. – № 4. – С. 22 – 25.

ДО ПРОБЛЕМИ ТРАВМАТИЗМУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Каленюк Інна Петрівна, студентка

*Науковий керівник: Глінчук Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

На сьогоднішній день травматизм молодших школярів є актуальною проблемою, оскільки саме збереження здоров'я підростаючого покоління є запорукою успішного майбутнього нації.

У виникненні травм молодших школярів важливе місце посідають вікові, анатомо-фізіологічні та психологічні особливості дітей, їх розумовий і фізичний розвиток, підвищений інтерес до пізнання навколишнього світу та недостатність життєвого досвіду [2].

Дослідники В. Родіонов та М. Ступницька виділяють три групи причин дитячого травматизму в школі:

1. Поведінка самого учня, що отримав травму.
2. Поведінка оточуючих однолітків.
3. Дії оточуючих дорослих.

Першу групу причин науковці поділяють на чотири підгрупи.

Перша: недостатній сенсомоторний розвиток дітей, низький рівень координаційних рухів, невміння володіти своїм тілом, відсутність навичок виконання певних дій.

Друга: відсутність чи недостатність знань про безпеку і можливі наслідки своїх дій.

Третя: нехтування відомою небезпекою через більш сильні мотиви. Наприклад, через бажання скласти враження на значущих для учня людей.

Четверта: психофізіологічний стан, що впливає на успішність перебігу діяльності [3].

Нетеса Д. В., аналізуючи травматизм дітей шкільного віку загалом, виділяє такі причини, що можуть мати відношення до навчального процесу: недостатній контроль з боку дорослих; незнання правил дорожнього руху та поведінки на вулиці, навмисне нехтування цими правилами (наприклад, під час екскурсій); недостатнє охоплення дітей позашкільною навчально-виховною та розважальною роботою, недостатній контроль за дітьми під час дозвілля [2].

Діти шкільного віку, отримавши відносно (порівняно з дошкільним періодом) свободу і самостійність, дуже часто травмуються, і найчастіше це відбувається на уроках фізичної культури. На думку Бірченко Г. В., основними причинами травматизму на уроках фізичної культури є організаційні недоліки при проведенні занять, зокрема: порушення інструкцій при проведенні уроків фізичної культури, змагань, порушення дидактичних принципів навчання і вимог до проведення уроків: відсутність індивідуального підходу, недостатній облік стану здоров'я, статевих і вікових особливостей, фізичної та технічної підготовленості школярів; зневажливе ставлення з боку учнів до вступної частини уроку, неправильна техніка виконання фізичних вправ; недостатнє матеріально-технічне оснащення занять (малі спортивні зали, відсутність зон безпеки на спортивних майданчиках, жорстке покриття

легкоатлетичних доріжок та секторів, відсутність обладнання); незадовільний санітарно-гігієнічний стан залів і майданчиків (погана вентиляція, недостатнє освітлення місць занять, запилення, неправильно спроектовані і побудовані спортивні майданчики (промені сонячного світла б'ють в очі), несприятливі метеорологічні умови (висока вологість і температура повітря, дощ, сніг, сильний вітер); низький рівень вихованості (найчастіше цьому сприяє лібералізм вчителів та відсутність контролю); допуск до занять учнів без проходження лікарського огляду, невиконання вчителем і учнями лікарських рекомендацій по термінах відновлення після хвороб і травм та ін. [1].

Згідно власного досвіду педагогічної практики до списку причин шкільного травматизму можна віднести й нехтування вчителями вимог проведення інструктажів, відсутність у кабінетах трудового навчання наочних матеріалів з правилами техніки безпеки, інтелектуальне перевантаження й фізичне недовантаження школярів, внаслідок чого в них загострюється потреба «виплеску» рухової енергії та втрата самоконтролю при цьому, нерациональні способи організації діяльності учнів, неефективну роботу щодо запобігання травматизму.

Отже, на основі вищезазначеного можна стверджувати, що в загальному травматизм молодших школярів пов'язаний з віковими особливостями даної категорії дітей, недотриманням санітарно-гігієнічних, організаційних, технічних та ергономічних вимог організації навчально-виховного процесу, недостатністю профілактики травматизму. Провідна роль щодо запобігання травматизму у школі, на наш погляд, належить вчителям – більше того, ми вважаємо, що це виступає їх важливим працезохоронним, педагогічним та соціальним завданням, оскільки турбота про здоров'я підростаючого покоління не лише входить до професійних обов'язків вчителя, а й є умовою сталого розвитку суспільства.

Список використаних джерел

1. Бірченко Г. В. Травматизм на уроках фізкультури / Г. В. Бірченко // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2013. – №4. – С. 43-45.
2. Нетеса Д. В. Дитячий травматизм та його профілактика [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.tropinka.ks.ua/index.php/news/statti-interv-iu/343-2013-12-13-08-07-44>.
3. Родионов В. А. Профілактика шкільного травматизма / В. А. Родионов, М.А.Ступницкая // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2010. – 112 с.

ВПЛИВ СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Квич Мар'яна Іванівна, студентка

*Науковий керівник: Косарева О.І., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

У сучасному суспільстві велику цінність здобувають не тільки наукові, а й естетичні, моральні та релігійні аспекти світогляду. В наш час система поглядів і відносин з навколишнім світом у дітей формується найчастіше стихійно.

У загальному тлумаченні світогляд визначається як система поглядів, понять і уявлень про навколишній світ. Світогляд в широкому сенсі слова включає в себе всі погляди людини на навколишній світ: філософські, суспільно-політичні, етичні, естетичні, природничо-наукові погляди і т.д. Формування світогляду, як найбільш важливої якості гармонійної особистості – кінцева мета сучасної освіти. Це свідчить про значущість проблеми розвитку світогляду у дітей.

Світосприйняття – один із компонентів світогляду, що визначається як бачення світу і ставлення до нього, тобто сприйняття зовнішнього світу через призму внутрішнього світу за допомогою своєї внутрішньої картини життя. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що мало уваги приділяється вивченню світогляду та світосприйняття в дошкільному віці. Дане питання найчастіше розглядався в рамках інших проблем. Більшість авторів відмітною ознакою світоглядних уявлень вважають взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього світу.

Зокрема, Л. С. Виготський, стверджував, що в ранньому онтогенезі світогляду передують «світодія». Під «світодією» Л. С. Виготський розуміє спосіб вираження дитиною свого ставлення до навколишнього світу. У роботі «Розвиток особистості і світогляду дитини» Л. С. Виготський пише: «... ми вкладаємо в термін «світогляд» чисто об'єктивне значення того способу ставлення до світу, який є у дитини» [1].

Спираючись на погляди Л. С. Виготського, ми прийшли до висновку, що найбільш істотною передумовою світогляду в дошкільному віці є бажаний образ «світодії» дитини. Дитина переживає свою «світодію» в афективно-образному плані. У міру накопичення цього досвіду у неї складаються переваги в образі «світодії». В подальшому розвитку бажаний образ «світодії» робиться більш усвідомленим, узагальненим і, нарешті, стає світоглядом. В свою чергу Д. Б. Ельконін показав, що «світодія» дитини за своєю природою є спільною дією зі значимим дорослим [3]. Дії дитини, які виражають його ставлення до світу, найчастіше здійснюються або разом з дорослим, або через нього.

Виходячи з вищевикладених уявлень, ми сформулювали гіпотезу про те, що стиль батьківського виховання має суттєвий вплив на характер світосприйняття дитини дошкільного віку.

Батьки здійснюють значний вплив на процес формування світогляду у дітей та на їх світосприйняття. Спираючись на дослідження Л. С. Виготського, нами зроблено висновок що виховна діяльність фактично є формою участі або впливу батьків на «світодію» дитини. Виховна діяльність спрямована на узгодження світосприйняття дитини з нормативним ставленням до світу, що існує у свідомості батьків. Дана діяльність тісно переплітається зі «світодією» дитини, іноді підтримуючи, посилюючи, іноді вступаючи з ним у протиріччя. В процесі спільної «світодії» узгоджуються два джерела активності: активність дитини і активність батьків

Метою нашого емпіричного дослідження було виявлення взаємозв'язку світосприйняття дітей дошкільного віку і стильових особливостей батьківського виховання.

Нами були обстежені 48 дитячо-батьківських пар «мати-дитина». Дослідження складалося з декількох етапів. На першому етапі було проведено дослідження пріоритетного способу «світодії» у дітей старшого дошкільного віку з допомогою методики «Метаморфози». Другий етап включав аналіз бажаних образів «світодії» у обстежених дітей. В результаті вся вибірка розділилася на чотири типи:

- активний, орієнтований на сприятливі аспекти світосприйняття і на самого себе;
- реактивний, орієнтований на сприятливі аспекти світосприйняття і на самого себе;
- активний, орієнтований на несприятливі аспекти світосприйняття і на самого себе;
- реактивний, орієнтований на несприятливі аспекти світосприйняття і на самого себе.

На третьому етапі відбувалася діагностика стилів батьківського виховання у батьків, чиї діти були обстежені на першому етапі. Четвертий етап спрямований на зіставлення кожного стилю батьківського виховання в виявлених нами групах дітей з різними варіантами образу «світодії».

Для вивчення стилів батьківського виховання застосовувалася методика «Аналіз сімейних взаємин» («АСВ») Г. Ейдеміллер [4]. Опитувальник «АСВ» призначений для виявлення особливостей стилю батьківського виховання. Цю методику ми вибрали, тому що вона дозволяє охарактеризувати батьківське виховання як діяльність, що допомагає брати участь в «світодії» дитини і впливати на неї. Крім того, ця методика дає можливість отримати досить широкий спектр даних про батьківське виховання.

Для вивчення передумов світогляду ми вирішили підібрати такий метод, який дозволив би розкрити уявлення про світ, що містять в собі елемент «світодії». З нашої точки зору, цим вимогам відповідає проєктивна методика «Метаморфози», запропонована Е. Ю. Семеновою, доопрацьована, модифікована і адаптована щодо дітей дошкільного віку Д. Г. Сорокових. Методика об'єднує в собі переваги проєктивного підходу до дослідження особистості з методом опитування. Вона виявляє напрямки особистісного розвитку дошкільника в області його ставлення до навколишнього світу, способів емоційного реагування, психічних станів, психологічного захисту, а також основні особливості його світоглядної сфери.

Найбільш доцільними для нашої мети є наступні питання цієї методики:

1. В яку тварину ти хотів би перетворитися і чому? Яка вона, ця тварина; Чому в неї хочеться перетворитися?
2. В яку рослину ти хотів би перетворитися і чому?
3. В яку тварину тебе ні в якому разі не можна перетворювати і чому? В яку рослину тебе ні в якому разі не можна перетворювати і чому?
4. Чим ти займаєшся в першу чергу, якщо тобі дати стільки часу, скільки потрібно, щоб ти зайнявся улюбленою справою?
5. З чого б ти почав змінювати світ, якщо тобі дати чарівну силу, яка зробить світ кращим?
6. Назви три своїх заповітних бажання.

Центральним в нашому дослідженні є питання про ті зміни, які дитина хотіла б здійснити, щоб зробити світ кращим. У цьому питанні відбивається взаємодія зовнішнього і внутрішнього світу, а також діяльнісний аспект світогляду.

У нашому дослідженні ми провели аналіз взаємозв'язку ступеня опіки в батьківському вихованні і характеристики пріоритетного способу «світодії» у дітей старшого дошкільного віку. При аналізі результатів за високий рівень опіки ми брали протоколи, в яких поєднувалися високі значення шкали (Г +) по авторській інтерпретації і низькі значення за шкалою (Г). За збалансований рівень опіки ми брали протоколи, в яких поєднуються невисокі значення шкали (Г +) по авторській інтерпретації та середні значення за шкалою (Г). Слід зазначити, що в нашій вибірці відсутні батьки, які демонструють явно відкидаючий стиль виховання (значення за шкалою (Г), що перевищують «діагностичні»).

Таким чином, при обробці результатів аналізувалися дитячо-батьківські пари з високим або збалансованим ступенем опіки. Різниця за ступенем опіки в стилі батьківського виховання виявлена в групі дітей з активною, орієнтованою на сприятливі аспекти життя «світодією» (група «бажане облаштування світу»). Аналіз результатів показує, що в групі дітей, орієнтованих на бажане облаштування світу, високий ступінь опіки з боку батьків зустрічається значно рідше, ніж у всіх інших групах.

Для статистичного підтвердження отриманих результатів застосовувалося попарне зіставлення всіх виділених груп по відсотковій частці батьків зі збалансованим ступенем опіки.

Ступінь опіки	Бажаний «образ світодії»			
	Активний, орієнтований на сприятливі аспекти світу і на самого себе	Активний, орієнтований на несприятливі аспекти світу і на самого себе	Реактивний, орієнтований на сприятливі аспекти світу і на самого себе	Реактивний, орієнтований на несприятливі аспекти світу і на самого себе
Ступінь опіки(%) високий, (Г+) >7, (Г-) <3	81,5	74,8	78	78
Ступінь опіки(%) збалансований, (Г+) <7, 8>(Г-) >3	18,5	25,2	22	22

Результати нашого дослідження показують, що у дітей, чиї батьки мають збалансований за ступенем опіки стиль виховання, бажаний образ «світодії» виявляється образом творчого облаштування світу. При збалансованому за ступенем опіки стилі виховання діти бачать себе в світі активними, діючими, творчо його перетворюють з користю для себе і для інших. Надмірно високий ступінь опіки пригнічує активність дитини і її прагнення до орієнтування на

сприятливі аспекти існування, постійне втручання дорослого в діяльність дитини і надмірний зовнішній контроль, при цьому відбувається підміна дитячої активності. Мама з високим ступенем опіки не здатна дочекатися, коли дитина сама знайде вихід зі скрутного становища, і робить за дитину те, що та може зробити сама. Така поведінка батьків заважає дитині проявити ініціативу навіть в передбачуваному плані. Дитина не відчуває себе творчою при взаємодії з зовнішнім світом.

Отже, збалансований за ступенем опіки стиль сімейного виховання є істотною умовою розвитку у дитини такого світосприйняття, який можна описати як творче ставлення до світу.

Список використаних джерел

1. Виготський Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка. Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузиря. – М., 1982. – С. 165.
2. Зиновьева М.В. Влияние стиля родительского воспитания на развитие предпосылок мировоззрения у детей дошкольного возраста / М.В. Зиновьева // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 37–46.
3. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.- Воронеж. НПО "МОДЭК", 2001. – 417 с.
4. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкий. – СПб.: Питер, – 2008. – 672 с.

МОВЛЕННЕВО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кірсєва Олександра Олександрівна, магістрант

*Науковий керівник: Степанова О.І., кандидат філологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Навчити дитину вільно спілкуватися, відстоювати свою думку, поважати однолітків та дорослих, бути коректною, терплячою, доброзичливою до них – пріоритетне завдання розвитку особистості. Чільне місце в цьому процесі належить розвитку мовлення дітей. Педагоги мають віднаходити ефективні форми, засоби та методи, спрямовані на покращення розвитку зв'язного мовлення. Відомо, що в дошкільному віці засвоєння нових знань в грі відбувається значно успішніше, ніж на навчальних заняттях. Навчальне завдання, поставлене в ігровій формі, має перевагу – в ситуації гри дитина сама розуміє необхідність забуття знань і способів дії, захоплена привабливим задумом нової гри, вона не помічає того, що навчається, хоча при цьому неодноразово може стикається з труднощами, які вимагають перебудови її уявлень і пізнавальної діяльності.

Питання мовленнєво-ігрової діяльності дошкільників досліджували А.М. Богуш, Н.І. Луцан та ін. Психолінгвістичний компонент цієї проблеми розкривається у працях Є.М. Верещагіна, М.І. Жинкіна, І.О.Зимньої, О.О. Леонтьєва, О.Р. Лурії, Т.О. Піроженко, І.О. Синиці, О.М. Соколова та ін. Він ґрунтується на уявленнях про структуру мовленнєвої діяльності та різноманітні психофізіологічні механізми породження мовлення, що забезпечують реалізацію мовленнєвого акту на знайомому матеріалі з використанням комунікативно спрямованих одиниць висловлювання.

Мовленнєво-ігрова діяльність – це двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри; це діяльність, що вимагає використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь і навичок у нових зв'язках і обставинах [4, с. 18]. У цій діяльності діти, на основі набутих уявлень про предмети, уточнюють і поглиблюють свої знання. Однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є функція мовленнєвого спрямування. Мовленнєво-ігрові дії гравців спрямовані на інших учасників гри. У процесі гри дитина користується як діалогічним, так і монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовні і немовні засоби виразності. Мовленнєво-ігрові дії виступають і засобом творчого мовленнєвого самовираження. Як самостійний вид діяльності мовленнєво-ігрова діяльність – це процес, що ґрунтується на інтересі дитини до гри, її правил і дій. У кінцевому результаті мовленнєво-ігрова діяльність спрямована на розвиток і вдосконалення мовлення дітей [1].

Найбільш продуктивними серед видів мовленнєво-ігрової діяльності виявляються словесні ігри (вербальні), ігрові мовленнєві ситуації, ігрові мовленнєві вправи.

Словесні ігри – це ігри, змістом яких виступає мовленнєве висловлювання; засобом реалізації ігрової дії та ігрового задуму є слово; результат гри – це породження нового висловлювання – тексту (слова, фрази, речення, судження, розповіді) [2]. У словесних іграх уявний світ завжди оформлений словами. За допомогою мовлення діти висловлюють свої думки, почуття, узгоджують свої дії у грі. В ігровому задумі містяться мовленнєві завдання, які спонукають дитину користуватися зв'язним мовленням, пояснити ці завдання.

Поруч зі словесними іграми в лінгвістичній і, особливо у психологічній, літературі використовують термін «вербальні» ігри [5]. Під ними ми розуміємо словесні ігри, спрямовані на вирішення мовленнєвих завдань, змістом яких виступає безпосередньо зв'язне мовлення, мовленнєві висловлювання різного типу, і які побудовані за змістом художніх текстів.

Ігрова мовленнєва ситуація – це штучно змодельовані ігрові обставини (дитиною чи дорослим) за змістом знайомих художніх творів (чи казок) або з епізодів життя дитини та створені для цього умови їх реалізації, що стимулюють і активізують мовленнєве спілкування дітей, сприяють розвитку діалогічного і монологічного мовлення [1, с. 77].

Під мовленнєвими вправами вчені розуміють «вправи у природній комунікації у різних видах мовленнєвої діяльності» [3, с. 93]. Важливою особливістю мовленнєвих вправ є їх спрямованість на наближення навчальної діяльності до реального спілкування.

У процесі вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку і навчання дітей зв'язного

мовлення нами було виявлено педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дошкільників, а саме: забезпечення взаємозв'язку навчально-мовленнєвої, мовленнєвої, комунікативної та провідної – ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку; наявність позитивних емоційних стимулів мовленнєвого супроводу ігрової діяльності дітей; максимальне занурення дітей в активну мовленнєво-ігрову діяльність; формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для побудови зв'язних висловлювань. Ці умови, на наш погляд, є найважливішими з тих, які необхідно створити.

Досліджуючи особливості педагогічного керівництва мовленнєво-ігровою діяльністю дітей, ми виявили, що вони передбачають необхідність створення середовища, за якого мовленнєва діяльність дитини поєднується з ігровою та повинно бути враховано основні вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку. Ігрова діяльність дітей цього віку має бути спрямована на формування їхніх умінь спільно вибудовувати і розвивати сюжет, розуміти партнерів по грі та узгоджувати свої дії з їхніми. Педагог проектує мотив гри не з позиції її результату, а з позиції проектування мотивів мовленнєвої діяльності дітей впродовж всієї гри, на кожному її етапі. Добираючи ту чи іншу гру, вихователь має чітко усвідомлювати, яке навчальне завдання потрібно розв'язати під час гри, яка мовленнєва навичка чи яке вміння будуть формуватися, він має стежити, щоб у грі всі навички – фонетичні, лексичні та граматичні – формувалися паралельно, жодна з них не має переважати.

Істотною роллю в організації мовленнєво-ігрової діяльності відіграє сім'я: якщо вдома звучить правильна мова, то дитина навряд чи буде мати мовні недоліки і бідний словник. Ігри в домашніх умовах допомагають дитині ближче познайомитись зі словом, дають змогу компенсувати ті чи інші вади характеру, розвивають дитячий потенціал і здібності. У цілому поповнюють, ефективно збагачують словник малюка, розвивають зв'язне мовлення.

Щодо організації мовленнєво-ігрової діяльності в домашніх умовах, педагоги радять батькам: сприяти тому, щоб гра приносила задоволення і дорослим і дитині; радіти успіхам дитини в грі (це надихає дитину); зацікавлювати дитину грою, але не примушувати її грати; утримуватись від образливих зауважень, не ображати дитину через помилки (це гасить позитивний емоційний настрій дитини); стимулювати, щоб усі завдання дитина виконувала самостійно, намагатись не підказувати їй, дати можливість самостійно знаходити і виправляти свої помилки; перш ніж дати дитині мовленнєво-ігрове завдання, спробувати виконати його самостійно; якщо дитина не справляється з завданням, дати їй більше легке завдання через кілька днів; краще всього, якщо в дитини буде окремий комплект гри чи ігрового матеріалу; коли у дитини зникає інтерес, потрібно «забути» про гру на місяць-два, а потім «випадково» знайти її; створити у грі невимушену атмосферу, не стримуйте рухову активність дитини; граючись, поводити себе з дитиною як рівний з рівним, підтримуючи атмосферу гри; ігри необхідно повторювати, повторення – необхідна умова розвивального ефекту.

Експериментальне дослідження з визначення ефективності використання мовленнєво-ігрової діяльності у навчанні дітей зв'язного мовлення ми проводимо в дошкільному навчальному закладі № 31 «Веселка» міста Рівного. У дослідженні брали участь 51 дітей, віком 5, 6 років із двох старших груп. Для проведення експерименту ми розділили дітей на дві групи – контрольну та експериментальну. Експеримент проходить в три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Під час констатувального експерименту для дослідження рівня розвитку зв'язного мовлення у дітей контрольної та експериментальної групи ми використовували діагностичні методики Оксани Ушакової: на виявлення рівня складати розповідь-опис знайомого предмета з пам'яті; на виявлення умінь описувати предмет по картинці; на виявлення рівня складати розповідь за серією картинок об'єднаних одним сюжетом; на визначення рівня самостійно складати розповідь чи казку; на виявлення рівня розуміння відмінностей і впізнання дитиною різних жанрів творів – казка, розповідь, вірш; на виявлення рівня сформованості у дітей умінь переказувати.

За середньою сумою балів, набраних за всі діагностичні методики серед учасників контрольної групи було виявлено, що 16 дітей мають середній рівень розвитку зв'язного мовлення, 9 дітей мають високий рівень розвитку зв'язного мовлення. За середньою сумою балів, набраних за всі діагностичні методики серед учасників експериментальної групи виявлено, що 10 дітей мають високий рівень розвитку зв'язного мовлення, 12 дітей мають середній рівень розвитку зв'язного мовлення, 4 – з низьким рівнем розвитку зв'язного мовлення.

Найвищі бали було зафіксовано за 1 і 2 методиками, тобто – на виявлення рівня складати розповідь-опис знайомого предмета з пам'яті і на виявлення умінь описувати предмет по картинці. Відзначимо також, що 4 дітей експериментальної та одна дитина контрольної групи отримали низькі бали за результатами проведення шостої методики (на виявлення рівня сформованості у дітей умінь переказувати). Значні відмінності між результатами в групах виявлені по четвертій методиці (на визначення рівня вміння самостійно складати розповідь чи казку). За результатами інших методик значних відмінностей між групами не було виявлено. Слід відмітити, що найважчим завданням для дітей двох груп, було вигадання казки на самостійно обрану тему (методика четверта під назвою «Склади казку»). Під час проведення методики «Відгадай, що це?» діти здебільшого впізнавали всі жанри художньої літератури, але їм було важко пояснити відмінності вірша, казки і оповідання. Таким чином, до початку формувального експерименту у дітей експериментальної та контрольної групи були зафіксовані наявні рівні розвитку зв'язного мовлення.

Наступний етап експерименту (формувальний експеримент) передбачає апробацію розробленої нами системи з розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності з дітьми експериментальної групи. У контрольній групі ця система не буде використовуватись. Ця система включає спеціально підібрані: словесні ігри; ігрові мовленнєві ситуації; ігрові мовленнєві вправи. У застосуванні цих форм діяльності ми також будемо реалізувати педагогічні умови, суть яких розкривалась вище. На цьому етапі ми також проводимо пропаганду педагогічних знань, а саме нами були розроблені поради, консультації, пам'ятки для батьків та вихователів щодо розвитку зв'язного мовлення та організації мовленнєво-ігрової діяльності з дітьми старшого дошкільного віку, які будуть використовуватись під час нашої експериментальної роботи в дошкільному навчальному закладі.

Пізніше для перевірки динаміки змін у розвитку зв'язного мовлення дітей під час контрольного

експерименту нами буде проведено повторне обстеження дітей та порівняння результатів обстеження контрольної та експериментальної групи під час констатувального і контрольного експерименту.

Результати нашого дослідження мають підтвердити важливість використання мовленнєво-ігрової діяльності в педагогічному процесі як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, хороший розвиток якого необхідний для подальшого успішного навчання дитини.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник / А.М. Богуш, Н.І. Луцан – К.: Видавничий дім «Слово», 2008. – 256 с.
2. Бондаренко А.К. Словесные игры в детском саду. Пособие для воспитателя детского сада / А.К. Бондаренко – М.: Просвещение, 1977. – 94 с.
3. Бухбиндер В.А. О системе упражнений / В.А. Бухбиндер // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматія. [сост. А. А. Леонтьев]. – М.: Рус. яз., 1991. – С.92 – 98.
4. Гавриш Н.В. Развитие мовленнєвої творчості в дошкільному віці / Н.В. Гавриш. – Донецьк: Лебідь, 2001. – 218 с.
5. Люблинська Г.О. Дитяча психологія / Г.О. Люблинська – К.: Вища школа, 1974. – 355 с.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЗАСОБАМИ НІТ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ ПЛАНІМЕТРІЙ В ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ

Кирилюк Леся Василівна, магістрант

*Науковий керівник: Сяська Н.А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Одним з основних завдань науково-технічного та соціально-економічного розвитку суспільства є проблеми розвитку, удосконалення та впровадження в повсякденну практику інформаційно-комунікаційних технологій. При їх використанні можна значно збільшити ефективність інформаційних процесів, зокрема збирання, пошуку, аналізу, систематизації, узагальнення, опрацювання, зберігання та передавання відомостей і даних. В залежності від досконалості методів опрацювання інформаційних ресурсів залежить ефективність функціонування усіх галузей життя. Інформаційний ресурс виступає як показник розвитку науки і техніки та якісною характеристикою рівня розвитку суспільства.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій привносить зміни в усі галузі життя. Зокрема новітні інформаційні технології все глибше проникають у процес сучасної школи. Тому актуальності набуває розробка ефективних методик із застосуванням інформаційних технологій у навчанні. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання є одним із шляхів впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес. При науковому аналізі проблем, пов'язаних з впровадженням НІТ в навчальний процес, потрібно правильно обрати стратегію переходу до нових освітніх технологій. У відповідності до цього на рівні вищої освіти змінюються вимоги до професійної підготовки спеціалістів, до процесу формування вмінь та навичок особистості.

Навчальний процес у школі є складним соціальним та психологічним явищем. Важливе місце у ряді предметів, що формують науковий світогляд дітей, їх підготовку до пізнання закономірностей оточуючої дійсності, займають математика та інформатика. Результатом вивчення математики у школі мають бути засвоєні учнями знання, навички, вміння, прийоми, методи розв'язування задач, уміння користуватися обчислювальними, креслярськими, технічними пристроями, уміння самостійно працювати та допомагати іншим. Розвинута активність, зацікавленість в отриманні знань, спроможність використання одержаних знань на практиці, розвинуте творче мислення, надбання навичок й умінь пізнавальної самостійності, прагнення самовдосконалення, здійснення професійної зорієнтованості, оволодіння прийомами міркувань можливі при навчанні в умовах систематичного використання сучасних інформаційних технологій.

Аналіз науково-методичної літератури дозволяє зробити висновок, що психолого-педагогічні та методичні аспекти використання комп'ютерних технологій розглядалися в роботах багатьох науковців. Так, розгляд комплексу питань, пов'язаних із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі в середній і вищій школі, започатковано в роботах К. Макліна, А. П. Єршова, М. І. Жалдака, Ю. С. Рамського, В. І. Клочка, О. Г. Мордковича, Н. В. Морзе, С. А. Ракова, О. В. Співаковського та інших дослідників [1]. Дидактичні й психологічні аспекти застосування інформаційних технологій навчання досліджувалися в працях В. П. Беспалька, О. М. Леонтьєва, Ю. І. Машбиця, Н. Ф. Талізної та інших [2]. Вивчення проблем, пов'язаних з психологічними особливостями навчальної діяльності студентів, здійснювали у своїх роботах А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, Л. В. Занков, І. Я. Лернер, Т. С. Яценко та інші. Аналіз проблем математичної освіти, розробка теоретичних і методичних аспектів навчання математики в сучасних умовах знайшла відображення в працях М. І. Бурди, Ю. М. Колягіна, З. І. Слєпкань, О. І. Скафи, В. О. Швеця, М. І. Шкіля та інших [4]. Проблеми створення і впровадження методичних систем навчання природничо-математичних дисциплін у середніх і вищих навчальних закладах досліджували М. І. Жалдак, Ю. Г. Лотюк, Н. В. Морзе, З. І. Слєпкань, О.В. Співаковський, М.С. Львов та інші. Проблеми використання ІКТ та впровадження на їх основі дистанційного навчання математики в середній і вищій школі досліджувались у роботах М. І. Жалдака, В. І. Клочка, О. Г. Мордковича, Н. В. Морзе, С. А. Ракова, Ю. С. Рамського, О. В. Співаковського, Ю. В. Горошка, М.С. Львова, В.А. Крекніна, Ю.В. Триуса, В.С. Круглика, Т. В. Зайцевої та інших [2].

Крім того, в багатьох університетах країни створені і активно працюють наукові колективи з проблематики, пов'язаної з використанням ІКТ у галузі освіти. Серед них можна відмітити КНУ імені Тараса Шевченка, ХНУ імені В.Н. Каразіна, КНТУ «Київський політехнічний інститут», КНПУ ім. Драгоманова, ХНТУ «Харківський політехнічний інститут» та ін. Одним з результатів роботи в цьому напрямку є розробка програмних засобів

навчального призначення як для загальноосвітніх, так і професійних закладів України, у зв'язку з чим актуальності набувають питання підготовки фахівців на основі широкого та активного використання у професійній діяльності освітніх технологій. А оскільки особливе місце серед навчальних дисциплін у загальноосвітніх і вищих закладах освіти займають точні та природничі дисципліни, то основна увага при цьому приділяється питанню розробки та впровадження в процес викладання математики таких методичних систем, які б забезпечували підготовку майбутніх вчителів для вирішення задач сучасної освіти.

У центрі уваги педагогів продовжує залишатися проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності, виховання пізнавальної самостійності та збудження пізнавальних інтересів учнів з метою формування в них активної життєвої позиції. Увагу багатьох вчителів привертає підготовка учнів до самоосвіти, розвитку в них вміння самостійно працювати з навчальним матеріалом, ефективно використовувати інформацію з різних сучасних джерел. Застосування творчих методів навчання дозволяє активізувати пізнавальну активність учнів, стимулювати їх до дослідницької діяльності, сприяє розвитку інтересу до вивчення математики. Одним із таких методів є метод математичного моделювання.

Неможливо уявити собі сучасну науку без широкого використання математичного моделювання. Сутність цієї методології полягає в заміні об'єкта, що досліджується, його образом – математичною моделлю – і подальшим вивченням моделі як методами математичного аналізу (аналітично), так і за допомогою обчислювально-логічних алгоритмів, які реалізуються на електронних обчислювальних машинах. Метою математичного моделювання є виявлення оптимальних умов протікання процесу, керування ним на основі математичної моделі та перенесення результатів на об'єкт.

Цей метод пізнання, конструювання, проектування поєднує в собі переваги як теорії, так і експерименту. Робота не з самим об'єктом (явищем, процесом), а з його моделлю дає можливість безболісно, відносно швидко і без суттєвих витрат вивчати його властивості й поведінку в будь-яких можливих ситуаціях (переваги теорії). У той же час, обчислювальні експерименти (комп'ютерні, симуляційні, імітаційні) з моделями об'єктів дозволяють, опираючись на можливості сучасних обчислювальних методів і технічних засобів інформатики, детально й глибоко вивчати об'єкти з достатньо повнотою, недоступною чисто теоретичним (аналітичним) підходам (переваги експерименту). Не дивно, що методологія математичного моделювання бурхливо розвивається, охоплюючи все нові сфери – від розробки технічних систем і керування ними до аналізу найскладніших економічних і соціальних процесів [5].

На даний час математичне моделювання вступає у принципово важливий етап свого розвитку – воно вбудовується у структури так званого інформаційного суспільства. Без володіння інформаційними ресурсами не можна навіть уявити розв'язання масштабних проблем, які стоять перед світовою спільнотою. Однак сама інформація мало що дає для аналізу і прогнозу, для прийняття рішень і контролю за їх виконанням. Потрібні надійні способи переробки інформаційної сировини на готовий продукт, тобто на точне знання. Історія математичного моделювання переконує: вона може й має бути інтелектуальним ядром інформаційних технологій, усього процесу інформатизації суспільства.

Технічні, екологічні, економічні та інші системи, які вивчаються сучасною наукою, більше не піддаються дослідженню (з потрібною повнотою й точністю) звичайними теоретичними методами. Прямий натурний експеримент над ними є довгим, дорогим, часто або небезпечним, або просто неможливим, оскільки багато з цих систем існують у єдиному екземплярі. Ціна помилок і прорахунків у поводженні з ними неприпустимо висока. Тому математичне (ширше – інформаційне) моделювання є обов'язковою складовою науково-технічного прогресу.


Застосування методів математичного моделювання при вивченні математики є доволі складним процесом, що потребує від учнів достатньо високого рівня знань, логічного мислення та уяви, тому систематичне його використання можливе лише за умови необхідного рівня підготовки. В умовах академічного рівня вивчення математики в школі систематичне застосування методів математичного моделювання є проблематичним, на відміну від профільних математичних класів.

Здійснення профільного навчання потребує цілеспрямованого формування контингенту учнів, розробки відповідного навчально-методичного забезпечення за кожним напрямом навчання, використання специфічних форм і методів роботи з учнями, що мають підвищену мотивацію до навчання, вимагає відповідної перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителя, модернізації матеріально-технічної бази. Навчання у профільному класі з поглибленим вивченням математики повинно давати учням глибокі математичні знання і широкий математичний розвиток на базі основного курсу математики. Головний принцип, який визначає математичну підготовку у класах цього профілю, – принцип поступового моделювання професійної діяльності математика. Окрім основної задачі (відбір, навчання та виховання молоді, що проявила до вивчення математики особливий інтерес та здібності), класи фізико-математичного профілю розв'язують задачу пошуку перспективного змісту, форм і методів навчання математики для масової школи. Для реалізації вищезазначених особливостей вивчення математики у профільних класах необхідно детально розробляти методику викладання різних тем відповідно до профілю із застосуванням творчих методів навчання і, зокрема, новітніх інформаційних технологій.

Підвищення ефективності навчання на уроках планіметрії в профільних класах пов'язані із застосуванням методів математичного моделювання за допомогою новітніх інформаційних технологій. Зокрема найефективнішими педагогічними програмними засобами є GRAN1 і GRAN-2D. Розглянемо приклад задачі та методику роботи над цією задачею з використанням програми GRAN-2D.

Задача: Через вершину A трикутника ABC і точку D основи BC проведено пряму. Знайти на цій прямій точку M , з якої відрізки BD і CD видно під рівними кутами.

Для розв'язування задачі слід використати правило-орієнтир. По-перше, необхідно припустити, що задача розв'язана, тоді обрати певну симетрію стосовно або даної прямої, або прямої, яку легко побудувати та замінити один із даних елементів симетричним щодо обраної осі симетрії. У цій задачі пряма AD буде розглядатись як вісь симетрії, а точка C – об'єкт симетрії.

Отже, учням можна дати підказку: побудувати точку E симетрично до C відносно прямої AD , використовуючи послугу .

Після розв'язання цієї задачі можна провести таке дослідження:

1. Чи зміниться розв'язок задачі, якщо ми будемо шукати точку симетричну відносно точки B , а не відносно точки C ? Перевірити в програмі істинність цього твердження.

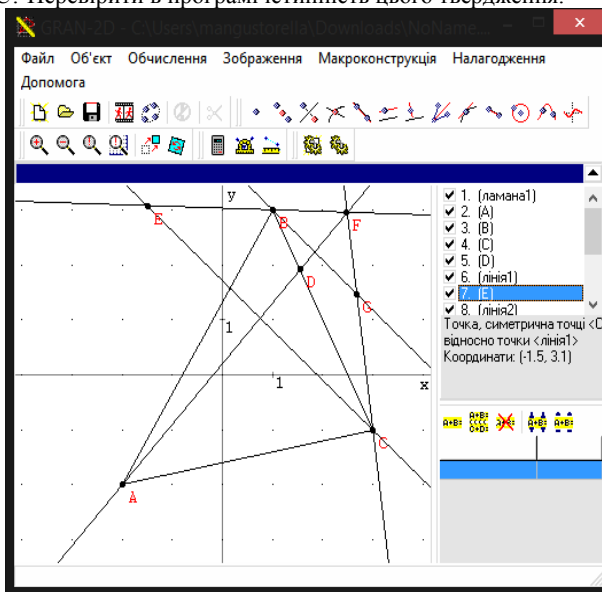


Рис.1

У нашому випадку ми побудували точку G симетричну до точки B відносно прямої AD . Та будуючи пряму CG переконалися, що пряма перетинає пряму AD також в точці F .

2. Коли задача матиме безліч розв'язків (спробуйте змістити положення точки D на основі BC)?

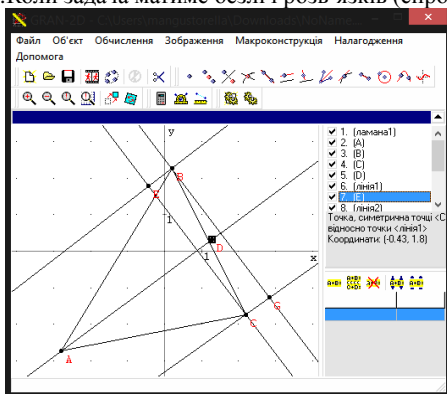


Рис.2

За умов використання програмного педагогічного засобу GRAN-2D на уроках геометрії вчитель значно полегшує власну працю: він не лише ілюструє готові рисунки за допомогою програми, а також коментує покрокові розв'язання і це спрацьовує на учнів, як діючий елемент мотивації. Крім того, експериментально встановлено, що використання методів математичного моделювання за допомогою комп'ютера у навчальному процесі підвищує успішність засвоєння навчального матеріалу, удосконалюється механізм саморегуляції та самооцінки, покращується пам'ять, концентрація уваги, розвиваються творчі здібності.

Список використаних джерел

1. Архипова Т.Л. Використання інформаційних технологій на заняттях з курсу планіметрії / Т.Л. Архипова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – С. 31-33.
2. Архипова Т.Л. Вплив нових інформаційних технологій на активізацію навчально-пізнавальної діяльності підлітків / Т.Л. Архипова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – С. 160-167.
3. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках математики: Посібник для вчителів / М.І. Жалдак. – К.: Техніка, 1997. – 303 с.
4. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики / Ю.В. Триус. – Черкаси: Брама-Україна, 2005. – 400 с.
5. Швець В.О. Еволюція математичного моделювання як методу пізнання і навчання / В.О. Швець, М.О. Філімонова // Математика в школі. – 2010. – № 4. – С. 22 – 25.

ВИХОВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

*Козачук Марина Віталіївна, викладач
Рівненський державний гуманітарний університет*

В Україні офіційна статистика констатує зростання кількості дітей, що мають відхилення у мовленнєвому розвитку та потребують логопедичної допомоги. Провідною формою роботи логопеда з дітьми, що мають різноманітні вади мовлення, є логопедичні заняття, основна мета яких – виправлення мовлення, подолання мовленнєвого порушення. Досягнення цієї мети потребує від дитини свідомої активності, інтересу, наполегливої систематичної роботи під контролем фахівця.

Визначальним компонентом організації виховної та навчальної діяльності є мотив.

Мотивація – це так звані психічні явища, що стали спонуканням до виконання тієї чи іншої дії, вчинку, що визначають активність особистості та її спрямованість на досягнення запланованого результату [5, с. 26].

Мотивація є однією з фундаментальних проблем у вітчизняній та зарубіжній літературі. Її значимість пов'язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил її діяльності та поведінки. Загальними питаннями мотивації та мотивації до навчальної діяльності присвячені роботи Ш. О. Амонашвілі, Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, О. М. Леонтєва [4].

Цілеспрямоване формування позитивної мотивації до виховання і навчання – фактор успіху дитини у навчально-виховній діяльності. Позитивна мотивація – мотивація, яка спрямована на позитивний результат певної діяльності, що проводиться з урахуванням соціальних цінностей особистості. Показниками позитивної мотивації до корекційно-розвивального процесу виступають інтерес та активність дитини на логопедичних заняттях. Під час роботи з дітьми, що мають порушення мовлення, саме формування позитивної мотивації відіграє важливу роль в оволодінні дітьми певним пізнавальним матеріалом та мовленнєвими навичками.

Одним з постійних сильнодіючих мотивів людської діяльності є інтерес.

Інтерес можна визначити як позитивне оцінне ставлення суб'єкта до його діяльності; емоційний вияв пізнавальних потреб людини, дуже важливий для формування різноманітних навичок та інтелекту. Це єдина мотивація, що здатна зробити роботу приємною діяльністю впродовж певного проміжку часу.

Психологами доведено, що знання, засвоєні без інтересу, що не пофарбовані позитивними емоціями не стають корисними – це «мертвий» вантаж. Дитина дивиться на світ широко відкритими очима, осягає його, вчиться бачити, чути, відчувати, розуміти. І ми, дорослі повинні бути помічниками дітям в цьому. Яскраві, радісні враження відкладаються в дітях на все життя, багато в чому визначаючи подальший розвиток [3, с. 48].

Дитина приходить на логопедичні заняття і для логопедів, постає питання: як підвищити інтерес, активізувати діяльність дошкільника на логопедичних заняттях, створити позитивний емоційний стан дитини в процесі заняття [6].

В організації роботи з дітьми-логопатами можна помітити наступне протиріччя: з одного боку, і заняття з логопедом, і корекційна робота у вечірній час і вдома з батьками необхідні, очевидні і загально визнані, з іншого – така діяльність часто не викликає інтересу у дітей, оскільки робота по усуненню недоліків мовлення передбачає щоденної і кропіткої праці, вимагає посидючості і підпорядкування вимогам дорослого. Дуже часто ні бажання вчителя-логопеда, ні володіння методикою корекції мовлення недостатньо для позитивної динаміки мовного розвитку дітей. Дитину втомлює щоденне промовляння складів, слів, називання картинок для автоматизації та диференціації звуків.

Таким чином, ми бачимо необхідність пошуку шляхів підвищення пізнавальної активності дітей на логопедичних заняттях, шляхів, які стимулювали б внутрішню мотивацію дітей, підвищували їх інтерес до занять.

Д.Б. Ельконін вказує на доцільність та необхідність ігрової діяльності в молодшому шкільному віці. Гра впливає на «формування всіх психічних процесів, від найелементарніших до найскладніших», в тому числі і на формування правильного мовлення, викликає непідробний інтерес [4].

До прийомів діяльності вчителя-логопеда, що сприяє вихованню інтересу до логопедичних занять в цілому, відносяться:

- створення загальної сприятливої атмосфери в логопедичному кабінеті;
- створення ситуації успіху з урахуванням особливостей і темпу розвитку кожної дитини;
- допомога вчителя-логопеда в вигляді порад;
- створення сприятливих психолого-педагогічних умов;
- використання нестандартних підходів, ігрових моментів, сюрпризів.

Позитивний емоційний фон необхідно створювати на самому початку заняття, супроводжуючи його приємною музикою, сюрпризними або ігровими моментами для того, щоб націлити дітей-логопатів на сприйняття навчального матеріалу протягом усього заняття. В ході заняття необхідно уникати критичних зауважень по відношенню до дитини; вказавши на помилку, потрібно пояснити, як можна її виправити. Зацікавити дитину на логопедичних заняттях допомагають різноманітні дидактичні ігри з включенням лялькових героїв, наприклад, використання на занятті театру-фланелеграфа сприяє розвитку всіх компонентів мовлення, а також сприятливо впливає на пізнавальну діяльність дітей-логопатів.

В процесі гри діти не тільки легше опановують навчальними навичками, а й розвивають свої психічні процеси. Особливий інтерес у дітей з мовними порушеннями викликають мультимедійні презентації по вивчених тем. Ці презентації включають яскравий наочний матеріал, який викликає інтерес у дітей з порушеннями мовлення, а значить підвищується мотивація та інтерес до логопедичних занять.

Важливим завданням педагога є стимулювання пізнавальної й мовленнєвої активності дітей, адже у багатьох з них через порушення мовлення комунікативна діяльність є зниженою, вони невпевнені в собі,

пізнавальнопасивні. Слід спочатку залучати дітей до таких видів діяльності, де можна сформувати ситуацію успіху, віру в себе, організувати позитивне спілкування з однолітками [1, с. 36].

Робота логопеда, спрямована на формування позитивної мотивації до відвідування логопедичних занять у дитини із порушенням мовлення, повинна відповідати основним умовам, що дозволяють забезпечити високу продуктивність корекційної роботи. Першою умовою є використання основних ідей особистісно-орієнтованого навчання. Відносини між педагогом та дитиною будуються як суб'єкт-суб'єктні, дитина виступає не об'єктом педагогічного впливу, а активним суб'єктом корекційного процесу. Другою умовою є вибір логопедом стилю педагогічного спілкування, що сприятиме створенню атмосфери емоційного комфорту та впливатиме на формування у кожної дитини мотивації до різних видів діяльності. Потрібно встановити взаєморозуміння між дитиною та дорослим, формувати відносини на основі співпраці, довіри та поваги.

Також сприяють формуванню позитивної мотивації до відвідування логопедичних занять своєчасна зміна видів діяльності, чітка відповідність завдань вікові та розумовому розвитку дитини, використання настільно-друкованих дидактичних ігор (лото, доміно в малюнках), похвала, показ значущості будь-яких успіхів дитини на шляху подолання мовленнєвого порушення. Необхідно постійно підкреслювати сильні сторони особистості дитини, надихаючи на продовження роботи з подолання мовленнєвого порушення.

Отже, з метою підвищення мотивації та інтересу дитини до навчання потрібно будувати логопедичне заняття з опорою на позитивне, намагатися створити на занятті сприятливу психологічну атмосферу для збагачення емоційно-чуттєвої сфери дитини, використовувати знання особливостей кожного зі своїх вихованців, уважно ставитися до них (завжди вчасно помічати втому дітей для збереження їх подальшої працездатності), вдало створювати на занятті захоплюючий світ для стимулювання пізнавальних мотивів дітей-логопатів. На заняттях діти повинні почувати себе комфортно та мати інтерес до навчання й корекції мовлення. Діти з вадами мовлення у більшості випадків потребують ще й психологічної допомоги. Логопед повинен допомогти дитині повірити у те, що вона здатна навчитися вірно говорити, формуючи у неї основу віри в себе, у власні сили.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посіб. / В.І. Бондар. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.
2. Колупасва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупасва, Л. О. Савчук. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ». – 2011. – 274 с.
3. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / С. П.Миронова, О. В.Гаврилов, М. П.Матвєєва. - Кам'янець-Подільський, 2010. – 264 с.
4. Сергєєнкова О. П. Педагогічна психологія / О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. - К.: Центр учбової літератури, 2010. –168 с.
5. Скрипченко О. В. Загальна психологія: підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. — К.: Либідь, 2005. –464 с.
6. Шеремет М.К. Логопедія: підручник / М. К. Шеремет.– К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ УРОКІВ В УЧНІВ 8 КЛАСУ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Козицька Ірина Олександрівна, студент

*Науковий керівник: Дулак Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Швидкий розвиток науки, зростання обсягів нової інформації потребують від школи підготовки активних, самостійних людей з розвиненими творчими здібностями.

Протягом тривалого часу в нашій країні була поширена класно-урочна система навчання, яка дозволяла вчителю одночасно навчати багатьох учнів. Головним компонентом цієї системи є урок. Це частина навчального процесу, яка є викінченою в смисловому, часовому і організаційному плані. Від ефективності уроків залежить ефективність навчального процесу [1, с. 315].

Найчастіше уроки будувалися на основі закономірностей навчально-виховного процесу і характеризувалися поєднанням та реалізацією всіх дидактичних принципів і правил, забезпечуючи умови для продуктивної пізнавальної діяльності учнів із урахуванням їхніх інтересів та потреб. Такі уроки прийнято називати стандартними. Вони охоплюють основні етапи навчального процесу.

Стандартні уроки відіграли значну позитивну роль у навчанні школярів. Проте вже в середині 70-х років минулого століття з'явилась тенденція до зниження інтересу дітей до класних занять. На практиці це реалізувалося появою нестандартних уроків, головною метою яких є пробудження інтересу школярів до навчальної праці. Такі уроки не вкладаються у рамки виробленого і сформованого дидактикою. Вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, традиційних методів, видів роботи [2, с. 5].

Відомий педагог І. П. Підласий говорить, що "нестандартний урок – це імпровізоване учбове заняття, яке має нетрадиційну (невстановлену) структуру". Структура уроку – це сукупність, послідовність і зв'язок елементів, з яких він складається. Якщо нестандартний урок не матиме певної структури, то навчальний процес буде стихійним. В той же час структура повинна бути гнучкою, динамічною, яка відповідає меті, змісту уроку, віку і рівню розвитку учнів, методам і прийомам роботи [3, с. 192-193].

Для нетрадиційних уроків характерною є інформаційно-пізнавальна система навчання – оволодіння готовими знаннями, пошук нових даних, розкриття внутрішньої сутності явищ через диспут, змагання. На цьому уроці вчитель може організувати діяльність класу так, щоб учні в міру можливості працювали самостійно, а він керував цією діяльністю, забезпечуючи її необхідними дидактичними матеріалами. Порівняно із звичайним,

нормативним заняттям нестандартний урок стимулює пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу школярів. Навчання на ньому спрямоване на підвищення їхніх знань, формування працьовитості, потрібних у житті навичок і вмінь.

Крім того, ці уроки більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття. Насамперед тому, що навчальний процес тут має багато спільного з ігровою діяльністю дітей. Майже всі прийоми, особи, дії нестандартних уроків відзначаються ігровим стимулюванням. Найвищою майстерності в проведенні такого уроку досягає той учитель, який дозволяє своєму класові вільно почуватися й переживати, але утримує його в тих рамках, які потрібні для успіху в навчанні.

Головне завдання педагога — не тільки чітко усвідомлювати мету кожного окремого уроку, а й розуміти важливість проведеного заняття як органічної ланки загального ланцюжка даної теми, розділу, курсу, циклу, всього навчально-виховного процесу. [4, с. 273]. Однак, є певні переваги використання форм уроків, що увійшли до описаної вище типології, оскільки вони дозволяють урізноманітнювати навчальну діяльність, відійти від чітких рамок стандартного уроку з його незмінною структурою: опитування, пояснення, закріплення, домашнє завдання; сприяють підвищенню активності учнів, а отже – і ефективності уроку. Стимулюючи творчу діяльність учителя та його вихованців, нестандартні уроки створюють сприятливі умови для співпраці, що є надзвичайно важливим у роботі початкової школи.

Нетрадиційні уроки позитивно впливають на навчально-виховний процес у сучасній школі. Головна заслуга уроків з нетрадиційною структурою - дуже потужна активність учнів на уроці, але потрібно мати на увазі, якщо нестандартні уроки проводити повсякденно, то цікавість до навчання у дітей пропадає. Тому при використанні нестандартних уроків потрібно бути дуже обережним, для того щоб дітей не перевантажити незвичайністю. Вчителям головне потрібно навчитись правильно підбирати форму роботи і якісно проводити урок. Якщо ці умови виконуються, то можна кожний урок зробити нестандартним.

Таким чином, нетрадиційні уроки на уроках трудового навчання в 8-му класі руйнують застигли штампи в організації навчально-виховного процесу школярів, спрямовуючи їх в русло активізації пізнавальної самостійності й творчої активності учнів та формування їх технологічної компетентності.

Список використаних джерел

1. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 519 с.
2. Савченко Л.О. Ігри та ігрові технології на уроках трудового навчання/ Л.О. Савченко, Н.В. Волкова, Ю.С. Кулінка. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 282 с.
3. Пометун О. Сучасний урок / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АСК, 2006. – 191 с.
4. Волкова Н.П. Педагогіка / Н.П. Волкова. – К.: Альмамастер, 2009. – 340 с.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Костюченко Ольга Леонідівна, магістрант

*Науковий керівник: Кирилецька Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Об'єктивне прискорення науково-технічного і соціального прогресу, кризові економічні, екологічні, демографічні, політичні та інші явища, що виникли у сучасному світі, неминуче позначаються на системі освіти, загострюють протиріччя і труднощі формування молодого покоління. Традиційні педагогічні засоби виховання, змісту й організації навчально-виховного процесу все частіше не спрацьовують.

Під інноваціями в широкому змісті розуміється використання нововведень у вигляді нових технологій, видів продукції і послуг, організаційно-технічних і соціально-економічних рішень виробничого, фінансового, комерційного, адміністративного або іншого характеру.

Таким чином, інноваційні педагогічні технології як процес – це цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [1].

Застосування ІКТ на уроках математики дає можливість вчителю скоротити час на вивчення матеріалу за рахунок наочності і швидкості виконання роботи, перевірити знання учнів в інтерактивному режимі, що підвищує ефективність навчання, допомагає реалізувати весь потенціал особистості – пізнавальний, морально-етичний, творчий, комунікативний і естетичний, сприяє розвитку інтелекту, інформаційної культури учнів, робить уроки яскравими та цікавими.

Використання ІКТ в навчальному процесі передбачає підвищення якості освіти. Застосування комп'ютерної техніки робить уроки математики яскравими, насиченими. На цих уроках кожен учень працює активно, в учнів розвивається допитливість, пізнавальний інтерес. Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах процесу навчання:

Проте на сьогодні наявні проблеми використання ІКТ при вивченні математики (*Недостатній рівень забезпечення комп'ютерною технікою, недостатня кількість якісного ПЗ, відсутність методики застосування ІКТ*). [3]

Ще одним з інноваційних методів навчання є інтерактивне навчання – діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня.

Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів при правильній їх організації зростає

цікавість до процесу навчання.

Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-орієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу.

Методи інтерактивного навчання можна поділити на дві великі групи: групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп, другі – спільну роботу всього класу.

Впровадження інтерактивних методів навчання відбувається за логікою “від простого до складного”, але на початковому етапі застосування інтерактивного навчання не уникнути виникнення різних проблем та труднощів [3].

Метою особистісно-орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в становленні її суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Особистісно-орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність.

Головні завдання:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини;
- допомогти особистості пізнати себе, а не формувати попередньо задані якості;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати лінії життя.

Найпростішою ланкою, з яких складається особистісно-орієнтована технологія, є особистісно-орієнтована педагогічна ситуація. Це така навчальна ситуація, опинившись в якій дитина повинна шукати сенс, пристосувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку.

В основу технології проблемного навчання покладено створення вчителем самостійної пошукової діяльності школярів із розв'язання навчальних проблем, у ході якої формується нове знання, уміння, навички та розвиваються здібності дитини, активність, зацікавленість, ерудиція, творче мислення та інші особисто значущі якості.

Технологія формування творчого учня орієнтована на особистість. Важливу роль тут має готовність учителя до творчого пошуку разом з учнями. Формування творчого учня здійснюється на основі особистісного підходу у навчанні до кожного учня, використанні можливостей предметних модулів, розвитку ініціативи і творчості, використанні нестандартних форм навчання. Мета даної технології – подолання відчуження учня від довкілля та надання йому можливості самому активно освоювати його.

Єдиним джерелом достовірних знань є досвід. Мета застосування дослідницької технології в навчанні – набуття учнями досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності; об'єднати розвиток їх інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу й на цій основі формувати активну, компетентну, творчу особистість.

Технологія розвитку критичного мислення формує творче мислення, сприяє розвитку креативності. Критичне мислення необхідне під час розв'язування проблемних задач, формулювання висновків, оцінювання та прийняття рішень. Критичне мислення – складний процес, який починається з ознайомлення з інформацією, а закінчується прийняттям рішення [2].

Отже, сучасний урок математики передбачає організацію навчальної діяльності учнів, націлену на успіх за рахунок їхньої власної активності. Тож яким би не був урок за формою проведення або за цільовим призначенням, в основу його слід покласти принцип діяльності. Оскільки будь-яка дія перед реалізацією формується в мозку, аналізується ним, тому передусім необхідно активізувати розумову навчально-пізнавальну діяльність учнів.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К: Академвидав, 2012. – 349 с.
2. Пехота О. М. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська. – К: А.С.К., 2001. – 256 с.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К: А.С.К., 2004. – 192 с.

ПРОГНОЗУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МАТЕМАТИКИ ВІДПОВІДНО ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ КУРСУ, ПЕРЕДБАЧЕНОЇ МОН У СВІТЛІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ

Кузьменко Дарія Олегівна, студентка

*Науковий керівник: Пасічник Я.А., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасна Українська держава потребує модернізації багатьох суспільних інститутів та процесів, насамперед, це стосується школи й освіти. Зокрема, зміст шкільної освіти має бути оновлений так, щоб випускники середньої загальноосвітньої школи могли швидко адаптуватися в самостійному житті, цілеспрямовано використовувати свої знання як для самореалізації в професійному й особистому плані, так і в інтересах суспільства чи держави.

На сучасному етапі розвитку української національної школи оновлення й удосконалення змісту навчання передбачає якісні зміни в теорії та практиці підручникотворення, оскільки суспільні й державні вимоги до якості освіти детермінують і нові вимоги до навчальної книги. Запровадження державного освітнього стандарту, нової структури школи, акцент на самостійне опрацювання навчального матеріалу потребують і нового підручника [2, с.56].

Утім, сучасні дослідження засвідчують не завжди високу якість вітчизняних шкільних підручників, зокрема: невідповідність європейським стандартам, віковим і психологічним особливостям дітей, перевантаженість матеріалами, відсутність спрямованості на набуття стимулів до навчання тощо [1].

Модернізація шкільної освіти передбачає оновлення традицій, аналіз здобутків державних реформ, впровадження інноваційних ідей та досвіду сучасних педагогів-практиків. На методичному рівні модернізація початкової освіти можлива за умови ефективного, творчого впровадження інновацій у загальноосвітній школі. З огляду на це, провідні фахівці в галузі освіти визначають такі основні напрямки інноваційних процесів в системі освіти:

- 1) урізноманітнення типів та структури загальноосвітніх навчальних закладів;
- 2) оновлення змісту та пошук нових форм і методів навчання й виховання;
- 3) розробка та апробування нових педагогічних технологій [4].

Особливості підручника для початкової школи конкретизовано у працях М.Богдановича, Л.Занкова, Б.Ерднієва та ін.

Ряд зарубіжних і вітчизняних вчених досліджували, і на сучасному етапі досліджують, проблеми оновлення змісту та методів навчання математики молодших школярів, створюють і пропонують для шкіл модернізовані програми, відповідно до яких пишуть підручники, чи посібники-зошити, чи методичні навчальні вказівки.

Звичайно, переважна більшість початкових шкіл дотримуються традиційних стабільних підручників з математики авторів Богданович М.В., Лищенко Г.П. Принагідно зауважимо, що підручники названих авторів певною мірою також оновлено, хоч основою залишився зміст підручників Богдановича М.В., за якими в українських школах навчалися протягом останніх двох десятиріч років. Детальніше про оновлення їх змісту буде розглянуто у I розділі бакалаврської роботи.

Неабиякої популярності і авторитету серед учительства і вчених-методистів України здобув комплект підручників з математики для початкових класів авторів Ф.М. Рівкінд та Л.В. Оляницька. Навіть з першого погляду ознайомлення із змістом цих підручників легко впевнитись, що вони мають значні переваги порівняно з іншими комплектами, особливо порівняно із посібниками, складеними відповідно до проектів «Інтелект України» та «Росток».

Достатньо назвати всіх авторів, що створили потоки власних програм, підручників та посібників з математики для початкової школи і які рекомендовані МОНУ як експериментальні (Пушкарьова, Гавриш, Петерсон, Скворцова, Онопрієнко та ін.)

Переконуєшся, що ці програми та підручники значною мірою відрізняються між собою як змістом, так і передбачуваною для застосування методикою. Спостерігається, що одні автори надають перевагу самостійному здобуттю математичної інформації, яку називають діяльнісним підходом, яке не передбачає успішного засвоєння знань дітьми, а інші автори підмінюють зміст теоретичного матеріалу недостатньо обґрунтованими вправами; деякі підручники вміщують зрозумілі розгорнуті алгоритми виконання арифметичних дій чи розв'язування задач, а в інших подано зразки виконання завдань без ґрунтовних пояснень.

Власне, поява різного роду програм та підручників математики для початкових класів, не могла залишити жодного вчителя, як працюючого, так і майбутнього, байдужим до проблем, пов'язаних з ними, насамперед, з результативністю навчання математики молодших школярів за цими підручниками, з готовністю вивчення ними математики в наступних класах (п'ятому- шостому), з темпами їх загального інтелектуального, і зокрема, математичного розвитку.

У зв'язку з цим ми сформувавши мету дослідження, а саме : на основі вивчення і аналізу новітніх програм та підручників з математики для початкових класів, на основі спостережень ряду уроків математики в класах, які працюють за різними програмами, спираючись на власні знання з математики та методики початкового навчання математики, передбачити і спрогнозувати результати навчання за різними програмами, виявити позитивні і ефективні напрями методики роботи з навчальним матеріалом підручників, виявити появу негативних результатів навчання, передбачити можливі шляхи їх усунення через вилучення питань змісту, недоступного учням, або через застосування особливих методів навчання .

Предметом дослідження є зміст початкового курсу математики за оновленими і новими програмами та підручниками. Об'єктом дослідження є методика навчання математики молодших школярів за новими програмами і прогнозування її результативності.

Під час дослідження ми використовували такі методи дослідження:

- 1) Порівняльний аналіз змісту навчального матеріалу різних новостворених програм та підручників із традиційними, стабільними підручниками.
- 2) Спостереження уроків в різних проектах.

Дослідження теоретичних основ проблеми продовжується і його результати будуть висвітлені у бакалаврській роботі.

Отже, потреби початкової школи у високоякісних підручниках на сучасному етапі реформування освітньої галузі в Україні та відсутність цілісного історико-педагогічного дослідження теорії та практики навчальної книги з математичних дисциплін зумовили вибір теми бакалаврської роботи “ Прогнозування результатів початкового навчання молодших школярів математики, відповідно до модернізації курсу, передбаченої МОН у світлі європейської інтеграції освіти”.

Співставлення змісту прогнозування нового навчального матеріалу за різними підручниками дозволяє прогнозувати рівні успішного засвоєння учнями матеріалу, передбачити можливість виникнення труднощів, пов'язаних з рівнем загального, інтелектуального та психічного розвитку дітей, рівнем розвитку їх сприймання, мислительних операцій, зокрема вмінь робити самостійні висновки. Власне, останнє наводить на думку про необхідність диференційованого перегляду питань програми, вилучення з неї недоступних для розуміння і засвоєння питань та завдань, які учні будуть неспроможні розв'язати самостійно, чи сформулювати, згідно вимог певні висновки.

Список використаних джерел

- 1.Кодлюк Я.П. Підручник для початкової школи : дидактико-методичний аспект : Навчально-методичний посібник / Я.П. Кодлюк. –Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2009. – 100 с.
- 2.Кодлюк Я.П. Що потрібно знати вчителю про шкільний підручник / Я.П. Кодлюк // Початкова школа. – 2004. – №9. – С. 56-60.
- 3.Мірошник С. І. Інновації в системі середньої загальної освіти: теоретичний аспект / С. І. Мірошник / [Електронний ресурс]. Режим дост.: <http://innovosvita.com.ua>.

СОТРУДНИЧЕСТВО С РОДИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кушнірук Людмила Іванівна, преподаватель

Научный руководитель: Рублевская Е.А., кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

В настоящее время во всем мире отмечается обострение экономической и экологической ситуации, которая во многом обусловлена увеличением энергопотребления, истощением не возобновляемых природных ресурсов и загрязнением окружающей среды отходами. В связи с этим остро актуализировалась необходимость рационального и бережливого использования природных ресурсов. Директива № 3 Президента Республики Беларусь от 14 июня 2007 г. «Экономия и бережливость – главные факторы безопасности государства» нацеливает на комплексное решение этих проблем всех жителей нашей страны, начиная с дошкольного возраста. В связи с этим, одной из задач, стоящих перед системой образования, является воспитание у детей дошкольного возраста экономного и бережливого отношения к тепловой и электрической энергии, воде и другим природным ресурсам. Бережливость – это не только черта характера человека, но и манера его поведения, способ отношения к ценностям. Стремиться к бережливости – достойная цель, ее достижение требует от каждого серьезной работы над собой [1].

Начиная с первых лет жизни, когда у детей формируются основные привычки и навыки поведения в социальной и бытовой сферах, а также навыки бережного отношения к энергоресурсам, целенаправленная работа по формированию привычек, связанных с заботливым отношением к окружающему миру, позволяет педагогическим работникам и родителям не только заложить основу экономически грамотного поведения ребенка, но и пробудить его устойчивый интерес к вопросам экономии, бережливости и энергоэффективности.

С одной стороны, с вопросами экономии и бережливости ребенок сталкивается в своей жизни достаточно рано: в семье дети постоянно вовлекаются в ее экономическую деятельность, участвуя в покупках, знакомясь с деньгами, совместно с родителями экономя воду, свет, тепло в квартирах. Все это оказывает огромное воздействие на формирующуюся личность. С другой стороны – не следует полагаться на стихийное понимание ребенком основ экономии и бережливости, так как данная работа требует дополнительных объяснений со стороны взрослого и специалиста в этой области.

В процессе нашего исследования на формирующем этапе педагогического эксперимента решались следующие задачи:

1. Определить содержание работы по повышению уровня осведомленности родителей в вопросах экономии и бережливости энергоресурсов и их роли в жизни человека.
2. Разработать формы и методы взаимодействия с родителями в процессе формирования культуры энергосбережения у детей дошкольного возраста.
3. Выявить наиболее эффективные условия взаимодействия с родителями в процессе формирования культуры энергосбережения у детей дошкольного возраста.

На формирующем этапе педагогического эксперимента нами проводилась следующая работа:

- оформление наглядно-информационных стендов, на которых была представлена информация на темы: «Азбука бережливости», «По страничкам истории...», «История одной Капельки», «Откуда пришло электричество и так далее. На стендах традиционно представлялась информация по темам, которые обсуждались с детьми на занятиях;

- проведение консультаций, круглых столов для родителей, родительских посиделок и других форм и методов взаимодействия с родителями. Например, анкетирование родителей позволило выявить уровень осведомленности в вопросах энергоэффективности, определение первоочередных задач работы с родителями, выявление родителей-волонтеров. Во время встречи с родителями на тему «Экономия и бережливость – забота взрослых и детей» родители познакомились с содержанием работы учреждения дошкольного образования с детьми по данному направлению. Во время круглого стола на тему «Энергосбережение. Должны ли знать об этом дети» был организован обмен мнениями родителей и педагогов по данному вопросу. Практическое занятие с детьми на тему «Бережем воду – бережем деньги» позволило включить родителей в выполнение роли консультантов детей;

- организация конкурсов, выставок совместных работ родителей и детей и так далее. Например, результаты конкурса «Сочини, мама, сказку мне» способствовали накоплению интересного материала и созданию книги «Семейные сказки о бережливости». Фотоконкурс на тему «Бережем тепло дома» позволил не только оформить выставку, но и в дальнейшем использовать данные материалы для выпуска родительского бюллетеня «Школа развития экономической культуры». Конкурс «Уроки бережливости» позволил выявить наиболее эффективные семейные практики энергосбережения в быту и организовать обмен опытом семейной экономии;

- проведение акций по проблеме энергосбережения. Например, акция на тему «Спасем наши деревья» способствовала организации макулатуры и вторсырья;

- привлечение членов семьи к исследованию количественных и качественных показателей расходования природных ресурсов в домашних условиях.

Таким образом, результаты нашей работы показали, что использование активных форм взаимодействия учреждения дошкольного образования с семьей позволяет повысить интерес взрослых к вопросам энергоэффективности и оказать им помощь в согласованной реализации целей и задач формирования культуры энергосбережения у детей дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику : учеб. - метод. пособие / А.А. Смоленцева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. – 172 с.

КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ И ЕЕ ФУНКЦИИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Латыговская Ольга Викторовна, аспирант

*Научный руководитель: Шебеко В.Н., доктор педагогических наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка*

В контексте современной, социокультурной ситуации культура здоровья приобретает ведущее значение среди глобальных проблем современности, определяющих будущее человечества. Это обусловлено тем, что эволюция возможна только в здоровом обществе, которая, как утверждают учёные, осуществляется в настоящее время и будет далее проходить в рамках теории культурного освоения мира. Культура здоровья существенно отличается от других разновидностей культуры своими структурными элементами и содержанием, которые находятся в сфере познания педагогической науки. Следовательно, она является самостоятельным педагогическим феноменом.

В настоящее время сложился ряд подходов к пониманию сущности культуры здоровья (Г.К.Зайцев, В.В.Колбанов, Т.А.Берсенева, С.В.Васильев), её содержания и структуры (И.Ю.Глинянова, Е.Е.Мамаева, А.М.Митяева), определению принципов формирования культуры здоровья педагога (Л.И.Уткина).

Отечественными и зарубежными учеными изучаются сущностные характеристики феномена «культура здоровья» в самых многообразных аспектах:

- медико- биологические основы здоровья и здорового образа жизни (И.И. Брехман, Р.И. Айзман, М.М. Безруких, В.П. Казначеев, Э.Н. Вайнер и др.);
- социальные аспекты сохранения здоровья и формирования культуры здоровья (М.Ю. Абросимова, А.В. Мудрик, А.М. Осипов, Я.Л. Мархоцкий, Ю.С. Митин и др.);
- сохранение и укрепление психического и психологического здоровья детей (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Е.М. Семенова, Е.П. Чеснокова и др.);
- ценностное отношение к здоровью (В.Н. Шебеко, В.А. Шишкина и др.)

Культура здоровья – важнейшая составляющая общей системы культуры. В.Н. Ростовцев отмечает, что формирование ее начинается с первого года жизни и продолжается всю жизнь. Термин «культура здоровья» и значение этого понятия было представлено выдающимся русским мыслителем, профессором педагогики и психологии В.А. Скуминым в 1995 году. По мысли ученого, культура здоровья – это фундаментальная наука о человеке и его здоровье, неотъемлемая составляющая культуры духовно-моральной, культуры труда и отдыха, культуры личности и культуры взаимоотношений; интегральная отрасль знания, которая разрабатывает и решает теоретические, практические задачи гармоничного развития духовных, психических, физических сил человека [5].

На сегодняшний день существуют различные точки зрения на определение «культура здоровья», которые отражают смысл и содержание этого понятия.

С точки зрения культурологии, исследователи определяют здоровье как одну из самых важных жизнеобеспечивающих ценностей человеческого существования и характеризуют культуру здоровья как полноправную, социально значимую составляющую культуры общества и личности. Как один из жизнеобеспечивающих компонентов существования человека культурного И.М. Быховская определяет культуру здоровья как: совокупность знаний, ценностей, норм, идеалов, связанных с представлениями о здоровье, выражающих отношение к нему как к ценности; систему установок, выполняющих регулятивно-ориентирующие функции в отношении тех видов деятельности, которые обеспечивают формирование, поддержание и укрепление здоровья; совокупность результатов этой деятельности, включая следствия непосредственного характера (объективное состояние здоровья) и опосредованного, символического толка – например, «здоровый» вид как свидетельство определенного образа жизни и т. п. [2, с. 82-89]. С философских позиций исследователи признают культуру здоровья важнейшей человеческой ценностью, обуславливающую более полное и целостное осмысление природы и сущности человека как потенциальной основы здоровья. Представителями валеологического подхода культура здоровья определяется как сформированность валеологически развитых мировоззрения, сознания и поведения. Аксиологический подход предполагает рассмотрение здоровья как высшей ценности и формирование ценностного отношения к культуре здоровья [1].

С позиций современных научных представлений, культуру здоровья рассматривают как: «степень совершенства», «сознательная система действий», «практикоориентированная система валеологических знаний», «сложноструктурное образование личности», «продукт педагогической суперпозиции культур», «синтез понятий». Культура здоровья личности характеризуется: наличием позитивных целей и ценностей; грамотным и осмысленным отношением к своему здоровью, природе, обществу; организацией здорового образа жизни, позволяющего активно регулировать состояние человека с учетом индивидуальных особенностей организма, реализовывать программы самосохранения, самореализации, саморазвития, приводящих к гармоничному единству всех компонентов и целостному развитию личности. В дополнение к вышесказанному, рассматриваемая дефиниция обладает теми существенными чертами, которыми обладает культура вообще. Она, как и другие виды культур, представляет собой

целостную систему, состоящую из ряда взаимосвязанных элементов:

- системы знаний и представлений: экологических, медицинских, гигиенических;
- системы потребностей к безопасному и здоровому образу жизни;
- системы способностей развития и разумной траты своего здоровья;
- системы ценностных ориентаций по отношению к среде: внешней- природной, социальной, культурной; внутренней-организму человека и к своему здоровью.

По своей природе, по сути человеческий организм – удивительная система, саморазвивающаяся, самонастраивающаяся и самовосстанавливающаяся. Культура и человек – понятия неразрывные. Культура выражает меру осознания и овладения человеком своими отношениями к самому себе, к обществу, к природе, степень и уровень саморегуляции его существенных потенций. Культура есть особый деятельный способ освоения, человеком мира, включая как внешний мир – природу и общество, так и внутренний мир самого человека в смысле его формирования и развития. Поэтому овладение человеком культурой здоровья происходит через самопознание, самосохранение, саморазвитие личности, через гармонизацию отношений человека с самим собой, с окружающими людьми, с природой, через духовно-нравственный поиск, обращенный и к себе, и к миру. При этом процесс формирования культуры здоровья обусловлен рядом существенных факторов, определяющих эффективность данного процесса: внутренние (потребностно-мотивационные, биологические, генетические, образ жизни семьи, культурные ценности), внешние (природные (климат, погода, ландшафт местности, флора, фауна), состояние окружающей среды, социально-экономические, политические (влияние на здоровье существующих в обществе социальных институтов-политики, идеологии, морали, культуры, экономики), состояние здравоохранения) [4, с. 52-61].

Функциональный анализ культуры здоровья позволяет констатировать, что исследователями предпринимались попытки обоснования и выделения функций рассматриваемого феномена. Так, Л.И. Баянова выделяет три функции культуры здоровья: информационную - осуществляющую знакомство с положениями валеологической науки, способами и методами применения валеологических знаний в практической деятельности; мировоззренческую - реализующуюся через валеологические знания, взгляды, убеждения, идеалы; воспитательную, которая позволяет рассматривать формирование личности, способной сохранить и укрепить свое физическое и психическое здоровье [1]. Н.Н. Малярчук, в свою очередь, отмечает следующие функции: восстанавливающая (необходимость в восстановлении прерванных культурных традиций в области здоровьесобесечения граждан), творческая (придание нового смысла привычным традициям, способность к созданию нового в области оздоровления), трансляционная (передача ценностей и норм здоровья окружающим людям) [3, с. 255-263].

Анализ научно-методической литературы позволяет выделить следующие функции культуры здоровья:

- аксиологическая (ценностная) функция. Проявляется в осознании здоровья как общечеловеческой ценности, убежденности в необходимости вести здоровый образ жизни. Осуществление аксиологической функции происходит благодаря валеологическому воспитанию (процесс формирования ценностно-ориентированных установок на здоровье и здоровый образ жизни). В процессе валеологического воспитания у человека развивается эмоциональное и, вместе с тем, осознанное отношение к здоровью, основанное на положительных интересах и потребностях, стремление к совершенствованию собственного здоровья и к бережному отношению к здоровью окружающих людей, к осознанному восприятию и отношению к социуму;
- коммуникативная функция. Выражается в передаче валеологического опыта из поколения в поколение, обогащение его новыми знаниями и умениями, а также в обеспечении взаимодействия участников культурного процесса;
- познавательная (гносеологическая) функция. Проявляется в приобретении валеологических знаний и умений, познании себя, своих потенциальных способностей и возможностей, в наличии интереса к вопросам собственного здоровья, в изучении литературы, методик по оздоровлению и укреплению организма. Осуществление данной функции происходит благодаря валеологическому обучению (процесс формирования знаний о закономерностях становления, сохранения и развития здоровья человека, овладение умениями сохранения и совершенствования личного здоровья, оценки формирующих его факторов; усвоения знаний о здоровом образе жизни и умений его построения);
- адаптивная функция. Культура здоровья как способ адаптации и организации жизнедеятельности позволяет оптимизировать состояние собственного организма и повысить устойчивость к различного рода стрессогенным факторам природной и социальной среды;
- регулятивная функция. Поддерживает соблюдение валеологических норм и правил поведения, обуславливает учет определенных требований и предписаний. Регулятивная функция поддерживается такими системами, как сложившиеся традиции, обычаи, образцы поведения.

Таким образом, анализ подходов к феномену «культура здоровья» показывает, что данное понятие является полноправной, социально-значимой составляющей общей культуры личности, формирующееся в процессе систематического, целенаправленного воспитания и обучения на основе эмоционально-ценностного отношения к своему здоровью, к организации здорового образа жизни, валеологического мышления, а также накопления опыта применения знаний, умений и навыков в активной жизнедеятельности. Функции культуры здоровья направлены на стимулирование социокультурной активности, адаптации и создания условия для полноценного развития личности.

Список использованных источников

1. Баянова Л.И. Формирование валеологической культуры младших школьников.: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/ Л.И. Баянова. – Казань, 2002. – 23 с.
2. Быховская И.М. Здоровье как практическая аксиология тела / И.М. Быховская // Мир психологии. – 2000. – №1(21). – С. 82-89.
3. Малярчук Н.Н. Концептуальные подходы к понятию «культура здоровья» / Н.Н. Малярчук // Вестник Тюменского государственного университета : сб. науч. ст. / Тюмен. гос. ун-т.; редкол.: Н. Н. Белозерова (гл. ред.) [и др.]. Тюмень : ТГУ, 2006. – № 1. – С. 255-263.

4. Родионова Е.Б. Моделирование процесса формирования культуры здоровья дошкольников средствами игровых технологий / Е.Б. Родионова // Вестник Тамбовского государственного университета, им. Г.Р. Державина : сб. науч. ст. / Тамбовский государственный университет, им. Г.Р. Державина ; редкол.: В.Ю. Стромов (гл. ред.) [и др.]. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015. Выпуск 3 (143). – С.52-61.

5. Скумин В.А. Культура здоровья – фундаментальная наука о человеке / В.А. Скумин. – Терос: Новочебоксарск, 1995. – Вып. 1. – 132 с.

РОЗВИТОК ДИЗАЙНЕРСЬКИХ УМІНЬ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Литвинюк Орія Ігорівна, студентка

Шурин Олена Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач

Рівненський державний гуманітарний університет

У сучасних умовах розвитку вітчизняної системи освіти, її модернізації відповідно кращих світових зразків актуалізується завдання формування особистості, здатної до активної адаптації в суспільстві, самостійного й відповідального життєвого вибору, технічно й технологічно грамотної, готової до самостійного професійного визначення. Інформатизація і технологізація системи освіти зумовлюють потребу підвищення художньо-технологічної культури підростаючих поколінь, формування якої розпочинається в середній загальноосвітній школі на уроках трудового навчання засобами мультимедійних технологій.

Учні загальноосвітньої школи мають бути не тільки технічно грамотними, але й готовими здійснювати перетворювальну діяльність в процесі проектування виробу на основі техніко-технологічних знань, мати уявлення про стиль, композицію, кольорознавство, формотворення, види мистецтва, сучасні напрями розвитку дизайну, володіти художньо-конструкторськими навичками, уміти використовувати накопичений суспільством досвід створення естетичних цінностей для розвитку творчих здібностей і проектної діяльності, відтак – розвиток знань та вмінь в учнів на уроках трудового навчання має бути тісно пов'язаним із розвитком дизайнерських умінь.

Зазначимо, що проблеми дизайнерської освіти в Україні мають сьогодні не стільки академічний, скільки практичний інтерес, адже необхідно у стислі терміни досягти вагомих економічних зрушень, а звідси – крайня необхідність у сприянні розвитку дизайнерських умінь в учнів загальноосвітньої школи.

Про перспективи дослідження свідчить те, що у вітчизняній педагогічній, мистецтвознавчій, філософській, соціологічній, психологічній, культурологічній літературі накопичено значний обсяг знань із проблеми: теорію, історію та методологію дизайну досліджували Є. Антонович [1], О. Ганоцкая [2], В. Тименко [5] та ін.; наукові засади проектної діяльності, синтезу технічних і художніх знань знайшли відображення в роботах О. Коберника [3], Л. Оршанського [4], В. Титаренко [6], О. Шевнюк [7], Ю. Яворик [8] та ін.

Аналіз же сучасної практики вивчення трудового навчання у середній школі України дає підстави вважати, що знайомство учнів з дизайном носить в основному епізодичний характер і не відповідає вимогам, що поставлені Державною національною програмою «Освіта» зазначено, що формування і розвиток ранніх професійних навичок у художньо-дизайнерській творчості дітей та впровадження нових навчальних програм необхідно поєднувати з підготовкою і навчанням педагогів, які будуть працювати з цими дітьми за програмами, методично та структурно пов'язаними з дизайнерською освітою.

Дизайнерські вміння учня на уроках трудового навчання формуються під час художньо-практичної діяльності учнів і можуть реалізуватися у подальшій професійній та життєвій діяльності. А саме: технології приготування страв (естетичне оформлення страв, дизайн середовища кухні, їдальні), виготовлення та декору предметів побуту та сувенірів; суспільно-корисній роботі (виготовлення призів, сувенірів, подарунків, вироби для благодійних ярмарок); оформленні шкільних приміщень (навчальної майстерні, виставок дитячої творчості, пришкольніх ділянок); у власній творчій і виставковій діяльності.

Зміст уроків трудового навчання, визначений у інваріантній і варіативній частинах програми, на вісімдесят відсотків пов'язаний із опануванням технік і технологій декоративного мистецтва (вишивка, писанкарство, ажурне випилування, мозаїка по дереву, бісероплетіння та ін.). На нашу думку, в цій роботі важливо не лише озброїти учня практичними вміннями виготовлення і оздоблення речей, але й підвищувати художньо-естетичний рівень результатів практичної діяльності. Мається на увазі, що учні під керівництвом учителя мають навчитися будувати композицію твору, використовувати художні засоби виразності, притаманні декоративному мистецтву. Необхідно формувати в учнів переконання, що будь-яка ужиткова чи декоративна річ, виготовлена вручну, несе на собі ознаки твору мистецтва, тому має бути досконалою.

Організуюючи творчу роботу з того чи іншого виду дизайну, вчитель повинен уміти здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до учнів, використовувати для цього різні за рівнем складності завдання, які можна розділити на кілька груп: 1) репродуктивні завдання на відтворення за зразком; 2) пошукові завдання, пов'язані з відшуканням відомостей, фактів, об'єктів; 3) логічно-пошукові завдання, здебільшого пов'язані з удосконаленням конструкції вже відомих об'єктів або виробів; 4) творчі завдання, спрямовані на створення нових об'єктів чи виробів. Крім того, зміст завдань має відповідати основним темам шкільної програми, враховувати рівень знань, умінь і навичок учнів, їх творчого мислення. Учителеві трудового навчання потрібно створити умови для того, щоб учні застосовували свої вміння в наближенні до реальної обстановки, для чого варто неухильно дотримуватися принципу перманентності (безперервності) формування в школярів творчих здібностей від класу до класу.

Застосування мультимедійних засобів навчання, у сприянні розвитку дизайнерських умінь учнів, об'єктивно відповідає сучасним тенденціям створення інформаційного навчального середовища відкритої освіти, запровадження комп'ютерно-телекомунікаційних технологій взаємодії, забезпечує готовність учня до суспільно активної діяльності,

яка на сьогодні значною мірою визначена вміннями одержувати, опрацьовувати, зберігати, передавати різну інформацію, постійно збагачуючи свої знання та досвід. Застосування інформаційних технологій переважно здійснюється графічними комп'ютерними методами, що поєднують педагогічні художні та професійно-технологічні аспекти навчання, передбачають широку міжпредметну інтеграцію, активізацію знань з основ композиції, кольорознавства, проєктування, етнодизайну.

Ефективне функціонування мультимедійних технологій навчання можливе, якщо дотримуватися системи дидактичних умов: – застосування програмно-педагогічних засобів здійснюється комплексно та систематично; – послідовність та поступовість включення студентів в роботу з навчальною програмою; – відповідність методів навчання дидактичним можливостям комп'ютера, а також рівню вміння студентів працювати на комп'ютері. При викладенні матеріалу з використанням мультимедійних технологій навчання, основні положення теми відображаються на екрані чи моніторі. При цьому в значній мірі використовуються графічні та кольорові ефекти, для наочності роботи технологічних, художніх та інших методів, а це в свою чергу викликає краще розуміння матеріалу і сприяє посиленню інтересу до виконання завдань. Учням надається змога повторно продивитись саме той матеріал, який їх цікавить більше, не переглядаючи всі матеріали. Якість проведення занять з використанням даних технологій навчання залежить від унаочненості (візуалізації) та викладу, від вміння вчителя поєднувати живе слово з образами, які повинні володіти наступними дидактичними можливостями:

- а) бути джерелом необхідної навчальної інформації;
- б) раціоналізувати форми подання навчальної інформації;
- в) підвищувати ступінь візуалізації, конкретизувати поняття, явища;
- г) організувати і направляти сприйняття;
- д) збагачувати коло уявлень учнів про навчальний предмет, задовільняти їх цікавість;
- е) найбільш повно відповідати науковим і культурним інтересам учнів;
- є) робити доступним для учнів такий матеріал, який без їх використання недоступний.

Мультимедійні технології в процесі трудового навчання є засобом, який дає змогу вчителю якісно змінити методи, а також організаційні форми своєї роботи і на цій основі розвивати індивідуальні здібності учнів, спонукати кожного гармонізувати притаманні йому особистісні якості; концентрувати основну увагу на формуванні пізнавальних здібностей, на ефективній навчальній діяльності; підтримувати і розвивати прагнення до самовдосконалення; посилювати міждисциплінарні зв'язки у навчанні, комплексність вивчення явищ дійсності, забезпечувати нерозривні взаємозв'язки між дисциплінами; здійснювати постійне динамічне оновлення навчального процесу, його форм і методів, забезпечувати адаптацію навчальних закладів до змінних зовнішніх умов. Впровадження в навчальний процес мультимедійних технологій навчання для розвитку дизайнерських умінь в учнів супроводжується збільшенням обсягів самостійної роботи учнів, що потребує постійної підтримки навчального процесу з боку вчителя. Важлива роль належить консультаціям, які ускладнюються з погляду дидактичних цілей: вони зберігаються як самостійні форми організації навчального процесу і водночас є елементами інших форм навчальної діяльності.

Розглянувши методику розвитку дизайнерських умінь засобами мультимедійних технологій на уроках трудового навчання, можемо стверджувати, що умовою ефективності даного засобу, як форми навчальної роботи можна вважати взаємозв'язані й взаємодоповнюючі демократичний та альтруїстичний стилі спілкування, які передбачають потребу в мотивації кожного школяра до пізнання та практичної діяльності, здатності до розуміння їхнього внутрішнього світу, розумне співвідношення вимогливості і доброзичливості, вміння встановлювати психологічний контакт на уроках тощо. Порівняння даних констатувального етапу з даними, отриманими на контрольному етапі показує, що кількість дітей з низьким рівнем сформованості дизайнерських умінь зменшилася до 0, на 15% збільшилася кількість учнів, що мали середній рівень сформованості дизайнерських умінь. За рахунок зменшення кількості низького рівня сформованості дизайнерських умінь на 10% збільшилася кількість учнів, що показали високий рівень сформованості дизайнерських умінь. У цілому, це доводить, що методика розвитку дизайнерських умінь засобами мультимедійних технологій на етапі формувального етапу експерименту виявилися ефективною для підвищення рівня розвитку дизайнерських умінь в учнів на уроках трудового.

Отже, для полегшення розвитку в учнів дизайнерських умінь, пропонуємо використання вчителем в процесі трудового навчання засобів мультимедійних технологій з дотриманням наступних умов: застосовувана наочність повинна відповідати віку учнів; наочність повинна використовуватися в міру, поступово й тільки у відповідний момент уроку; спостереження повинне бути організоване таким чином, щоб усі учні могли добре бачити демонстрований предмет; необхідно чітко виділяти головне, істотне при показі ілюстрацій; детально продумувати пояснення, що даються в ході демонстрації явищ; ступінь наочності повинна бути точно погоджена зі змістом навчального матеріалу.

Список використаних джерел

1. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво: навч. посібник / Є. А. Антонович, Р. В. Захарчук-Чугай, М. Є. Станкевич. – Львів: Світ, 1993. – 272 с.
2. Ганоцкая О. В. Дизайнерское образование в Украине в условиях современных реформ / О. В. Ганоцкая // Графічний дизайн: історія, сучасність та перспективи розвитку. Всеукраїнська науково-практична конференція, Харків, 17 жовтня 2012 року. – Харків: ХДАДМ, 2012. – 80 с.
3. Коберник О. М. Проектна технологія: теорія, історія, практика : навч. посіб. / О. М. Коберник. – Умань: ПП Жовтий, 2012. – 229 с.
4. Оршанский Л. В. Трудовое воспитание подрастающего поколения в процессе внеурочных занятий народными промыслами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Леонид Владимирович Оршанский. – К., 1990. – 179 с.
5. Тименко В. Педагогічний дизайн – освітня інновація Європи / В. Тименко // Етнодизайн: Європейський вектор розвитку і національний контекст. Кн. 1 : зб. наук. праць / редкол. : гол. ред. М. І. Степаненко; упоряд. і відп. ред. Є. А. Антонович, В. П. Титаренко та ін. – Полтава: Полтавський літератор, 2014. – С. 38–59. 256.

6. Титаренко В. П. Методика вивчення декоративно-прикладної творчості / В. П. Титаренко. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. – 460 с.
7. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя : теорія і практика: монографія / О. Л. Шевнюк. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.
8. Яворик Ю. В. Система застосування графічних комп'ютерних програм у підготовці майбутніх фахівців з дизайну: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. В. Яворик; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 20 с.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ІГРОВОЇ КОРЕКЦІЇ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ СТРАХІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Лоза С. П., студентка
Науковий керівник: Денисюк Н.В., викладач
Рівненський державний гуманітарний університет

Сьогодні досить актуальною є тема дитячих страхів. В останні роки в порівнянні з попереднім періодом кількість дітей зі стійкою тривожністю і постійними інтенсивними страхами, суттєво збільшилася, про що свідчать спеціальні експериментальні дослідження. Найбільша виразність у схильності й розвитку страхів спостерігається в дітей дошкільного віку. Поняття «страх» трактується як «емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивіда і спрямована на джерело дійсної чи уявної загрози» [4, с. 132]. Страх, з одного боку, захищає дитину від необміркованих і ризикованих вчинків, а з іншого - здатний забирати енергію дитини, підбиває її здоров'я (погіршується сон, псується настрій, знижується апетит), слугує причиною невпевненості і підвищеної тривожності, гальмує всебічний розвиток [3, с. 13]. Дитячі страхи – це звичайне явище для дитячого розвитку, проте на відміну від багатьох інших дитячих проблем, про які фахівці часто з повною впевненістю заявляють, що з віком усе мине, дитина переросте, - про цю проблему так сказати не можна. Дитина росте, і страхи ростуть разом з нею.

Дошкільний вік - вік емоційного наповнення «Я» дитини. Часто зустрічається триада страхів: самотність, темрява і фантастичні істоти. Провідним страхом старшого дошкільного віку є страх смерті. Нервова система дошкільняти ще слабка, тому йому важко самостійно подолати страхи. Дорослі (батьки дитини, працівники дитсадка і т.д.) повинні знати, як поводитися в тій чи іншій ситуації, щоб, по-перше, не допустити виникнення страхів, по-друге, не поглибити їх та не розвинути нові [5, с. 10].

Вибір методу боротьби зі страхом залежить від характеру страху та індивідуальних особливостей малюка. На нашу думку, природним шляхом подолання страхів є ігрова діяльність, оскільки в дошкільному віці провідним видом діяльності є гра. Теоретичні та методологічні розробки в галузі ігрової корекції зроблені такими вченими, як: Т. З. Абрамова, Л. С. Акопян, А. Я. Варга, М. Б. Дорохов, А.В. Захаров, А. В. Копитін, М. Наумбург, Р. Рід, Н.Роджерс А.С. Співаковська, А. Хілл, А. Фрейд, Ст. Екслейн, К. Юнг та інші.

Гра дозволяє краще зрозуміти дітей, їхні інтереси, потреби, характер, темперамент. Ігрова корекція задовольняє потребу дитини у фізичній активності; у грі діти витрачають енергію, готуються до виконання обов'язків у дорослому житті, долають труднощі і звільняються від фрустрацій. Вони задовольняють свою потребу в змагальності, реагують на агресію в соціально прийнятній формі та вчаться взаємодіяти з іншими людьми. Гра допомагає дітям розширювати уяву, оволодіти цінностями культури і виробити певні навички. Коли діти грають, вони висловлюють власну індивідуальність і актуалізують свої внутрішні ресурси [1, с. 104]. За допомогою методів ігрової корекції можна змінювати ставлення дитини до себе й до інших, змінювати її психічне самопочуття, соціальний статус, шляхи спілкування у колективі. Зміна психічного стану відбувається тому, що у грі деякі життєві обставини переживаються в умовному, послабленому вигляді [2, с. 14; 6]. Ці методи використовуються паралельно і влітаються в режим дня дітей.

Методи ігрової корекції включають:

- релаксаційні ігри з елементами медитації (за допомогою цих ігор можна сформувати стійку позитивну самооцінку, самоповагу, вміння виражати добре ставлення, підтримку, долати невпевненість у собі та у своїх силах, переборювати страх неуспіху, комплекс меншовартості);
- народні ігри: сприяють зняттю загальмованості, скутості, страху, які виникають під час неочікуваного звертання до дитини сторонньої людини;
- сюжетно-рольові ігри: психокорекційний ефект цих ігор полягає в тому, що діти стають більш контактними, долається скутість;
- дидактичні ігри: сприяють подоланню, послабленню страху неуспіху, невдачі, страху відповідати на заняттях, сказати чи зробити щось неправильно, страху перед дорослим, який може покарати за неправильну відповідь, страху бути не прийнятим до гри;
- ігри-драматизації, театралізації, етюди (арттерапевтична корекція): використовуються для подолання страхів, що виникають у дітей через переляк або через надзвичайно високі вимоги й залякування, мають психопрофілактичний ефект щодо боязні негативних казкових персонажів;
- музично-ритмічні ігри (музикокорекція): підвищують емоційний настрій дитини, створюють загальний позитивний емоційний фон;
- рухливі ігри (афектносенсомоторна корекція): профілактика страху падіння, страху висоти, глибини, жорсткого приземлення, страху втратити рівновагу, невдалої дії, страху не піймати м'яча, не розрахувати розбіг, не розрахувати своїх сил на заняттях із фізичної культури;
- спортивні ігри (сенсомоторна корекція): профілактика і корекція страху не встигнути щось зробити вчасно; страху неуспіху, невдачі, страху не бути прийнятим у гру; страху перед змаганнями.

Таким чином, за допомогою методів ігрової корекції можна змінювати ставлення дитини до себе й до інших,

змінювати її психічне самопочуття, соціальний статус, шляхи спілкування у колективі, запобігти розвитку страхів у подальшому.

Список використаних джерел

1. Захаров А.И. Игра как способ преодоления неврозов у детей / А.И. Захаров. – СПб.: КАРО, 2006. – 416 с.
2. Карпенко Н. Профілактика дитячих страхів / Н. Карпенко // Дошкільне виховання. – 2003. - № 9. – С. 14-15.
3. Лешкова Т. Коробка зі страхами / Т. Лешкова // Дошкільне виховання. – 2004. – № 10. – С.13-15.
4. Петровский А. В. Краткий психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 2005. – 431 с.
5. Прохаренко І. Дитячі страхи / І. Прохаренко // Психолог дошкілля. – 2012. – № 3 (32). – С.9-10.
6. Шпонтан І. М. Долаємо дитячі страхи спільними зусиллями фахівців і батьків / І. М. Шпонтан // Безпека життєдіяльності: Всеукраїнський науково-популярний журнал. – 2011. - № 4. – С. 23-25.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОНАННЯ ВПРАВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Луцук Юлія Валеріївна, студентка

*Кирильчук Юрій Васильович, кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

На сьогоднішній день особлива роль відводиться удосконаленню трудової підготовки учнів. Обумовлено це тим, що сучасне виробництво, науково-технічний прогрес потребують все більш кваліфікованих робітників, здатних до творчої діяльності. Саме тому підготовка підростаючого покоління до активної творчої праці – сучасна проблема державного масштабу [4].

Трудове навчання – це предмет, на якому обов'язково використовуються практичні методи навчання: вправи, лабораторні, практичні, графічні, лабораторно-практичні роботи. Трудове навчання у 5-9 класах базується на практичній діяльності учнів. Її зміст визначається вчителем самостійно залежно від теми уроку та виду робіт, що виконуватимуться під час уроку. Засвоєння теоретичного матеріалу доцільно проводити під час практичних робіт, не витрачаючи на це окремого навчального часу. Однак, не виключається можливість проведення уроків засвоєння нових знань, під час яких учитель може розкрити навчальний матеріал усього модуля, або його окремої частини. Такі уроки в навчальному процесі можуть бути поодинокими.

Сьогодні практичні методи використовуються для безпосереднього пізнання дійсності, поглиблення знань, формування умінь та навичок.

Усі робочі операції (шиття, приметування, в'язання, стругання, різання, рубання, обпилювання, свердління та ін.) здійснюються за допомогою трудових дій. Способи виконання трудових дій вироблені суспільно-виробничою практикою і закріплені в знаряддях праці. Тому оволодіти тією чи іншою трудовою дією – це означає засвоїти спосіб поведінки з тим інструментом (механізмом), за допомогою якого виконується певна дія. Як видно з досліджень Коберника розрізняють два ступені засвоєння: первинний і вищий. Первинний ступінь характеризується непевним і сповільненим виконанням дій із свідомим контролем кожного її елемента і називається вмінням [1].

Уміння в процесі навчання вдосконалюється, досягаючи свого найвищого ступеня, який дає змогу виконувати дію точно, швидко, легко і впевнено, з контролем не за процесом її виконання, а за наслідками. Найвищий ступінь засвоєння називається навичкою.

Отже, уміння і навички характеризують певний ступінь засвоєння трудових дій [2].

Численними психологічними дослідженнями встановлено, що успіхи у формуванні трудових практичних умінь і навичок залежать значною мірою від того, наскільки усвідомлюють процес навчання самі учні і наскільки активну участь вони в цьому беруть. Тому останнім часом психологи і педагоги провели дослідження, спрямовані на визначення умов, що сприяють підвищенню свідомості в навчанні й активізації учнів у процесі навчальної роботи, на створення таких умов в навчанні. Психологічні дослідження і узагальнення практичного досвіду навчання трудовим умінням і навичкам показують, що основними умовами успішності їх формування є:

- 1) визначеність завдання, розуміння мети і засобів її досягнення;
- 2) відповідність методів навчання основним особливостям видів умінь і навичок;
- 3) ефективність інструктування;
- 4) достатня кількість вправ;
- 5) своєчасність і об'єктивність оцінок діяльності учнів і знання ними результатів вправ;
- 6) активний характер діяльності учнів;
- 7) самоконтроль учнів за своєю практичною діяльністю.

З практичного досвіду видно, що у формуванні умінь і навичок вирішальне значення є інструктування. Під навчальним інструктуванням розуміють пояснення, спрямоване на розкриття змісту трудового завдання та способів його виконання і на коригування практичної діяльності учнів; пояснення, як правило, супроводжується демонструванням правильного виконання трудових прийомів, ілюструванням виробу та ін. [3].

Важливим є створення навчально-методичного забезпечення уроку обслуговуючої праці. Праця приносить задоволення не лише тоді, коли правильно вибрані форми і методи навчання, а й тоді, коли є над чим працювати. На заняттях обов'язково повинен бути дидактичний, наочний матеріал. Учні подивившись на зразки робіт, відео із послідовністю виконання дій, різні таблиці, плакати, наповнюються бажанням виконувати якийсь виріб.

Особливу увагу слід приділити психолого-педагогічним умовам: мотивації навчальної діяльності учнів; формуванню системи знань, умінь і навичок у процесі діяльності; створенню сприятливої психолого-педагогічної атмосфери в класі. Почуття радості стимулює появу інтересу до подальшої діяльності, любові до праці, є важливою ланкою у формуванні внутрішньої потреби в праці, джерелом емоційного підйому, переживання, натхнення.

Педагогічна мудрість трудового виховання затверджує в дитячому серці народне ставлення до праці [2].

Отже, до основних педагогічних умов використання вправ на уроках трудового навчання відноситься організація навчального процесу у загальноосвітній школі і впровадження ефективних форм і методів. Учні на заняттях не повинні дивитись на годинник і чекати, коли воно закінчиться. Вчитель повинен так продумати його організацію, щоб учні навіть не помітили, що прозвонив дзвінок. Вправа за вправою, крок за кроком і завдання виконане.

Список використаних джерел

1. Коберник О. Дидактичні основи сучасного уроку трудового навчання / О. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. - № 2. – С. 3-7.
2. Теорія і методика навчання технологій : навчальний посібник / І.П. Андрощук, І.В. Андрощук, В.В. Бербец, О.В. Бялик та ін. / за заг. ред. О.М. Коберника. – Умань : ФОРМ Жовтий О.О., 2015. – 474 с.
3. Шостак І.В. Особистісно-орієнтований підхід до трудового навчання / І.В. Шостак // Новий колегіум, 2005. - №4. – С. 52-54.
4. Фіцула М.М. Педагогіка. Навч. посібник для студентів вищ. пед. закладів освіти / М.М. Фіцула. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 192 с.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ляшко Катерина Вячеславівна, магістрант

*Науковий керівник: Косарева О.І., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Формування та розвиток підростаючого покоління завжди були найважливішою проблемою суспільства. Значимість та актуальність цього питання в сучасних умовах зростає у зв'язку з тим, що саме суспільство перебуває на перехідному етапі розвитку. В оновленні всіх сфер сучасного суспільства на перший план висувається соціалізація особистості, тобто засвоєння дитиною з раннього віку цінностей суспільства чи спільноти, в якому вона має жити. Ціннісні орієнтації людини і покликані визначити її соціалізацію, як суспільну мотивацію поведінки, пов'язану з потребами особистості.

Головним соціальним процесом, через який здійснюється взаємодія між особистістю та суспільством, є процес соціалізації. Соціалізація – процес інтеграції індивіда в суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот (група, соціальний інститут, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості. Процес соціалізації визначається в сучасній науці як історично обумовлений процес розвитку особистості, засвоєння нею суспільних цінностей, норм поведінки, відтворення набутого соціального досвіду у власній діяльності та спілкуванні [1, с. 3].

Щодо соціального розвитку дитини найчастіше використовується саме поняття «соціалізація», тому що передбачає не тільки засвоєння загальноприйнятих зразків, норм і цінностей, але й активну взаємодію із соціальним середовищем, в результаті якої формується образ світу і себе, тобто відбувається розвиток таких індивідуальних утворень як особистість і самосвідомість [1, с. 68].

На перших етапах формування особистості соціалізація здійснюється через спілкування, навчання, виховання, потім через практичну діяльність. Провідні інститути соціалізації в дитинстві – сім'я, група однолітків, освітні установи і засоби масової інформації. Роль сім'ї в успішній соціалізації дітей дошкільного віку є предметом уваги у всіх історично сформованих педагогічних системах.

Помітний доробок у галузі аналізу соціально-педагогічних аспектів цієї проблеми належить таким дослідникам, як Л. Артемова, А. Богущ, Л. Карнаух, О. Кононко, В. Кузь, Т.Поніманській. Різні аспекти соціалізації індивіда і впливу соціального середовища на її перебіг висвітлюються в працях І. Беха, Б. Братуся, Т. Кравченко, Л. Куликової, М. Лукашевича, І. Печенко, Т. Прищепи, І. Рогальської тощо.

Саме дошкільний вік – це період виникнення волі – здатності свідомо керувати своєю поведінкою. У цей період у дитини формується вміння підпорядковувати свої дії завданню, домагатися поставленої мети, долаючи труднощі. В основі формування довільної поведінки у дошкільника, на думку Д. Ельконіна, лежить прагнення керувати собою і своїми вчинками. Дослідник вважав, що довільна поведінка народжується в колективній рольовій грі. Оскільки самоконтроль у дошкільника ще слабкий, він потребує підтримки з боку учасників гри, які стежать за дотриманням правил і відповідністю поведінки зразком.

Розвиток пізнавальної активності, гнучкості мислення, творчості, допомагає дитині привласнювати, і в деякій мірі змінювати багато правил, які встановлюються дорослими. Процес інтеріоризації норм і цінностей світу дорослих, впливає на характер спілкування дітей у групі однолітків. У цьому віці розкривається багато індивідуально-психологічних рис дитини, як вроджені, так і соціально сформовані, що лежать в основі вироблення індивідуального стилю життя і визначають напрям і характер соціалізації дітей на даному віковому етапі.

Експериментальне дослідження особливостей соціалізації дітей старшого дошкільного віку проводилося на базі ДНЗ ясла-садок комбінованого типу «Здоров'ячок» №56 м. Рівного, в якому взяли участь 50 дітей, зокрема 25 дітей групи «Яблунька» та така ж кількість дітей групи «Берізка». При проведенні експериментального дослідження, ми звернули увагу на те, що вихователі дошкільного навчального закладу приділяють достатньо часу для формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. На заняттях у дітей намагаються формувати знання про соціум, правила поведінки, етикету, навчають дітей правильно спілкуватись та адекватно реагувати на різні ситуації, вчать дітей використовувати набуті знання в повсякденному житті.

Для виявлення рівня соціалізації дітей ми використали ряд методик, направлених на визначення окремих компонентів процесу соціалізації, а саме: уміння поводити себе у колективі, будувати безконфліктні взаємини,

контролювати свої емоції, домінування позитивного настрою, готовність до розв'язання проблемних ситуацій, адекватна самооцінка, позитивне сприйняття себе та оточуючих, усвідомлення свого місця у соціумі.

Актуальними для нашого дослідження є критерії соціалізації, виділені А. Богуш. Зокрема, пізнавально-інтелектуальний критерій проявляється в обізнаності дітей про елементарні соціальні норми, вміння використовувати набуті знання в життєвих ситуаціях, здатність до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблемних ситуацій, рівень розвитку уяви та мислення, наявність у дітей елементарних знань про себе, здатність визначати власні позитивні та негативні риси. Комунікативний критерій можна охарактеризувати, як уміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, використовувати різні мовленнєві кліше в різних ситуаціях, володіння загальноприйнятими способами вираження емоцій, і почуттів, наявність у словнику характерологічної лексики, вміння використовувати доцільні образні вирази та фразеологізми, міміку, жести. Гумористичний критерій характеризується наявністю почуття гумору, здатність розуміти та створювати смішне, жартувати самостійно [2, с. 209-216].

Зауважимо, що в нашій роботі застосовувалися різні методи, такі як: спеціальні опитування-інтерв'ювання, індивідуальні заняття, бесіди, ігрові вправи. Слід зазначити, що нами також було організовано спостереження за дітьми з метою визначення того, як вони вступають у взаємини з своїми однолітками. Спостереження проводилося під час гри, на заняттях, в ході інших режимних моментів, тощо. З батьками дітей та вихователями, була проведена бесіда-інтерв'ю для отримання повної картини про аспекти виховання, поведінки респондентів.

Результати експериментального дослідження свідчать, що високий рівень соціально-комунікативної компетентності має 8 дітей, що відповідає 16% досліджуваної групи, 21 дитина показала достатній рівень соціально-комунікативної компетентності (42%); 16 дітей (32%) мають середній рівень соціально-комунікативної компетентності відповідно до вищевказаного критерію; задовільний рівень виявлено у 6% дітей (це 3 респонденти) та 2 дітей (4 %) мають низький рівень соціально-комунікативної компетентності.

Також, слід зазначити, що відповідно до отриманих даних опитування батьків і вихователів ми знайшли деяку тенденцію: чим більше діти проводять свого вільного часу з однолітками та дорослими (під час спілкування або на прогулянках, під час ігор), тим вони мають вищий рівень соціально-комунікативної компетентності. Ще однією важливою особливістю є те, що у дітей, яких за результатами дослідження ми віднесли до групи з високим та достатнім рівнем соціально-комунікативної компетентності, основним видом ігрової діяльності є ігри творчого характеру.

Водночас у дітей, які у вільний час в основному переглядають мультики, грають у невідповідні їхньому віку відеоігри, виховуються у неповних сім'ях, не мають змоги постійного спілкування з однолітками чи з дорослими, або їхнє коло є обмеженим, процес соціалізації і набуття ними соціально-комунікативної компетентності є дещо сповільненим.

Як висновок можна сказати, що в процесі соціалізації, здібності особистості не просто реалізуються, а транслюються в соціально-значимі властивості людської особистості за допомогою виховання, освіти, залучення індивіда до культури та безумовно, за його активної участі. При цьому особистість формує свій «Я» - образ на підставі сприйняття того, як про неї думають, як її оцінюють інші. Для того, щоб таке сприйняття було успішним, особистість приймає на себе ролі інших і очима цих інших дивиться на свою поведінку і свій внутрішній світ. Формуючи свій «Я» - образ, особистість таким чином соціалізується. На основі цього в ході соціалізації відбувається формування соціальних якостей, властивостей, дій, умінь, завдяки яким особистість стає дієздатним учасником соціальної взаємодії, повноправним і активним членом суспільства, який не просто зможе успішно взаємодіяти із соціумом а й передати свої навички і досвід наступним поколінням.

В свою чергу гра як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку, розвиваючи психічні та фізичні якості, сприяючи освоєнню ним навколишнього світу і людських взаємин, пробуджує та активізує творчий потенціал дитини. На підставі того, якими іграшками грається і в які ігри грає дитина, можна зробити певні висновки про її задатки, нахили, окреслити програму подальшого розвитку в найближчій і віддаленій перспективі. Особливо активним є розвиток дітей під час ігор, які вони самі придумують. Такі ігри вважають творчими, оскільки ігрова діяльність у них має яскраво виражений творчий характер. Творчі ігри – ігри, які придумують самі діти, відображаючи у них враження від пізнання навколишнього світу. Головною ознакою творчої гри є уявлювана ситуація, яку дитина створює замість реальної, діє в ній, виконуючи роль відповідно до тих значень, які вона надає предметам, що її оточують.

Таким чином перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці системи роботи з використанням творчої гри для покращення процесу соціалізації дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Бобак О. Б. Педагогічні засади соціалізації дітей дошкільного віку в сім'ї у II-й половині XX століття [Текст] : автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / О. Б. Бобак. – Дрогобич : Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. Івана Франка, 2015. – 20 с.
2. Богуш А.М. Діти і соціум / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
3. Закон України «Про дошкільну освіту» // Урядовий кур'єр. – 2001. – № 141. – С. 1-8.
4. Поніманська Т.І. Соціальний розвиток дитини / Т.І. Поніманська, І.М. Дичківська, О.А. Козлюк, Л.І. Кузьмук. – К.: Генеза, 2013. – 86 с.
5. Яценко Л. Особливості соціалізації дітей молодшого шкільного віку / Л. Яценко, Т. Кравченко // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди". Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2013. – Вип. 28(2). – С. 383-388.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Ляшова Надежда Сергеевна, аспирант

*Глазырина Лариса Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка*

В современном мире огромное внимание уделяется постоянному обновлению содержания образования в соответствии с новыми тенденциями и изменяющимися условиями. Информационно-коммуникационные технологии проникают в различные сферы жизни человека и не обошли стороной и учреждения дошкольного образования. Современное общество весьма требовательно относится к личности педагога, к осуществляемой им образовательной работе, созданию развивающей среды в соответствии с особенностями воспитанников. Информационно-коммуникационные технологии позволяют не только внести разнообразие в образовательный процесс, но и более наглядно и доступно преподнести новый материал.

Информационно-коммуникационные технологии в образовании (ИКТ) – «это совокупность информационных технологий и технологий электросвязи, обеспечивающих сбор, обработку, хранение, распространение, отображение и использование информации в интересах её пользователей» [1, с. 3].

Информационно-коммуникационные технологии позволяют использовать достижения в области компьютерной техники рационально, так как при их использовании снижаются затраты: 1) материальные (например, наглядные пособия можно продемонстрировать на экране монитора, а не покупать их), 2) временные (поиск информации в сети Интернет занимает меньшее количество времени, чем поход в библиотеку или книжный магазин), 3) трудовые (педагогу для подготовки занятия удобнее пользоваться электронными источниками с целью систематизации или отбора необходимых данных).

Но необходимо помнить о том, что для успешной реализации на практике всех преимуществ информационно-коммуникационных технологий в учреждении дошкольного образования должна быть создана материально-техническая база, позволяющая педагогам оптимизировать свою работу. Это и доступ к персональному компьютеру и проектору для демонстрации пособий воспитанникам, и подборка материалов по различным темам, позволяющая расширить кругозор дошкольников, и повышение квалификации педагогов для более активного внедрения новаторского опыта других педагогов.

Средства ИКТ должны использоваться не только в работе педагогов и воспитанников, но и оказывать содействие в организации преемственности в работе учреждения дошкольного образования и семьи. Например, создание сайта дошкольного учреждения с постоянно обновляющимся контентом позволяет расширить представления родителей о деятельности дошкольного учреждения, различных кружков и секций, узкие специалисты могут консультировать родителей о возрастных и индивидуальных особенностях воспитанников, позволяет наладить контакт и своевременно решать возникающие проблемы.

Развитие социальных коммуникаций происходит при применении разнообразных методов в работе с воспитанниками. Традиционные беседы, наблюдения, решение проблемных ситуаций, указания педагога, игры, ситуации общения должны сочетаться с современными достижениями научного прогресса. Для повышения привлекательности в работе с детьми дошкольного возраста можно использовать информационно-коммуникационные технологии, в частности мультимедийные презентации на занятиях должны становиться одним из средств познания окружающего. В современных учреждениях дошкольного образования также активно внедряются различные игры и занятия с использованием интерактивной доски, где ребенок своими действиями могут выполнять различные практические задания. Интерактивность ИКТ настраивает детей на диалог, побуждает к ответу, использование знакомых сказочных героев, которые поощряют за правильный ответ, стимулирует к активному включению ребенка в коммуникативную деятельность.

Популярность компьютерных игр обуславливается рядом достоинств: «привлекательная для ребенка форма, интеграция аудио- и видеозаписи, поощрение правильных ответов героями сказок и мультфильмов» [2]. Но необходимо помнить, что использование компьютера должно быть в разумных количествах, не заменять, а помогать строить коммуникативный процесс. Используя наглядность, педагог должен сопровождать ее своим словесным описанием, задавать вопросы для стимуляции ответов дошкольников. Также актуальным остается вопрос создания единых программно-методических требований к оформлению занятий с использованием ИКТ. Ведь подбор информации из непроверенных источников может содержать неактуальные или ошибочные данные, не соответствовать возрастным особенностям детей. Поэтому появляется необходимость в систематизации информации, подготовке развивающих программ, соответствующих определенным требованиям и возрастным особенностям дошкольников.

Таким образом, мы видим, что информационно-коммуникационные технологии на современном этапе развития общества являются неотъемлемой частью образовательного процесса, они имеют свои достоинства и недостатки, требуют создания единых программно-методических требований и должны использоваться в комплексе с другими образовательными технологиями.

Список использованной литературы

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года / Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь. — Минск, 2013. — 20 с.
2. Шкнай Л.В. Проблема использования компьютерных игр для детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/4956> (дата обращения: 16.04.2017)

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ

Мазурець Юлія Олегівна, студентка

Науковий керівник: Павелків О.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет

Зміни в суспільстві, які сталися за останні декілька років, вплинули на систему освіти. Характерним став пошук нових педагогічних технологій, форм, методів навчання. Широкого використання в навчальному процесі набуло впровадження ІКТ, та дидактичне забезпечення, що сприяє становленню всебічнорозвиненої особистості, її готовності до неперервної освіти та професійної діяльності.

Геометричні перетворення, зокрема рухи, розглядалися в геометрії ще за часів Евкліда, хоча в різні періоди розвитку математики і шкільного курсу їм приділялась неоднакова увага. Наприкінці XIX- на початку XX ст. в період міжнародного руху за реформу шкільної математичної освіти Ф. Клейн запропонував зробити геометричні перетворення провідною ідеєю шкільної геометрії. Хоча цілком реалізувати цю ідею не вдалося, однак у 60-ті роки XX ст. в період активізації руху за реформу цікавість до геометричних перетворень в шкільному курсі знову зростає. Висловлювались пропозиції зробити геометричні перетворення основою побудови шкільної геометрії, створювались відповідні підручники. Проте вони не були схвалені педагогічною громадськістю, вчителями [1, с.143].

Ідея перетворень є однією з провідних у сучасній математичній науці і в різних галузях її застосувань. Вона тісно пов'язана з ідеями функції. У курсі геометрії ця ідея відображається в різних видах геометричних перетворень (центральної і осової симетрії, поворот, паралельне перенесення, гомотетія і подібність). Застосування геометричних перетворень у доведенні математичних тверджень і розв'язуванні різних задач сприяє свідомому засвоєнню цих перетворень [4, с.122].

Геометричні перетворення – дуже важливий розділ курсу геометрії. У геометрії Евкліда, яку ми вивчаємо в шкільному курсі математики, переважно досліджуються ті властивості геометричних фігур, що не змінюються при їх русі (образно кажучи, кожна геометричну фігуру можна розглядати як “тверду”, наприклад, вирізану з картону), – симетрія та поворот, а також ті, де відбувається перетворення подібності – гомотетія.

Метод геометричних перетворень є досить продуктивним методом розв'язування геометричних задач. Математична теорія симетрії, симетрія у живій та неживій природі, мистецтві, архітектурі, інженерії отримали спільне підґрунтя у геометричних перетвореннях.

Між тим, при навчанні даної теми вчитель зустрічається з певними труднощами у своїй педагогічній практиці. Це може бути пояснено навіть не стільки браком часу, що відводиться на розгляд даної теми, скільки обмеженістю відповідної наочності, що і викликає труднощі у сприйманні матеріалу. Не завжди вчитель має змогу підготувати достатню кількість моделей, що ілюструють відповідний теоретичний або задачний матеріал, тим більше, що, як правило, такі моделі не відрізняються суттєвою різноманітністю [2].

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є використання на уроках математики комп'ютера з відповідним програмним забезпеченням. Даний напрямок застосування комп'ютерного моделювання в геометрії широко відомий в нашій країні та за кордоном. Достатньо відмітити такі широко відомі програмні продукти як Cabri, Cinderella, DG, GRAN-2D.

Розглянемо, побудову моделі правильного многокутника на прикладі побудови правильного шестикутника у програмі GRAN-2D.

1. Будуємо довільний відрізок AB – радіус майбутнього кола (рис. 1).

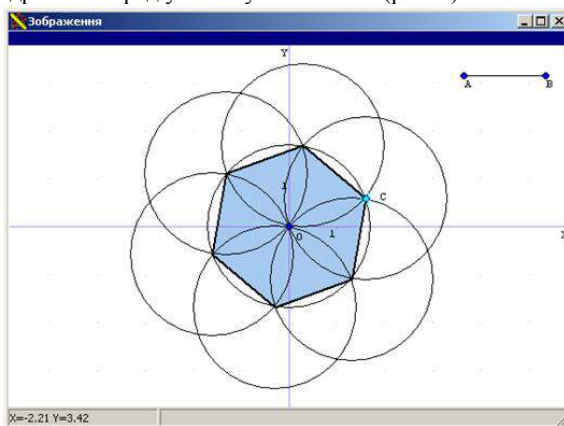


Рис. 1.

2. Будуємо коло за заданим радіусом із центром в довільній точці O , скориставшись інструментом **“Коло за радіусом”**.
3. Створюємо точку на колі C , скориставшись інструментом **“Створення точки”**. Дана точка буде прив'язаною до кола і може вільно рухатись вздовж нього.
4. Відкладаємо від побудованої точки хорду кола, довжина якої дорівнює радіусу кола. Для цього необхідно:
 - побудувати коло за заданим радіусом AB з центром в точці C , скориставшись інструментом **“Коло за радіусом”**;

▪ побудувати точку перетину вихідного кола з побудованим колом, скориставшись інструментом **"Точка перетину"**.

5. Повторюємо попередній пункт ще 5 разів, приймаючи за вихідну точку кола, яку було побудовано на попередньому кроці.

6. Будуємо багатокутник з вершинами в побудованих точках, скориставшись інструментом **"Ламана"**.

7. Ховаємо всі допоміжні побудови.

В результаті отримаємо зображення правильного шестикутника. Дана побудова відповідає побудові багатокутника за допомогою циркуля і лінійки.

Отже, застосування інформаційних технологій (програми GRAN-2D) дає змогу учням краще засвоїти програмовий матеріал із меншими затратами часу, дає можливість розв'язати більше поурочних вправ, опорні таблиці розвивають логічне та аналітичне мислення учнів, мультимедійні презентації зацікавлюють дітей, підвищують інформативність уроку.

Список використаних джерел

1. Глейзер Г.И. История математики в школе (9-10 кл.) / Г.И. Глейзер – М.: Просвещение, 1983. – 351 с.
2. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках математики. Посібник для вчителів / М.І. Жалдак. – К.: Техніка, 2000. – 250 с.
3. Прохорова О. Впровадження сучасних педагогічних технологій в практику роботи / О. Прохорова // Математика в школах України. – 2010. - № 31. – С. 6-11.
4. Слєпкань З.І. Психолого – педагогічні основи вивчення математики. / З.І. Слєпкань – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 240с.

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ

Максимчук Наталія Михайлівна, магістрант

*Науковий керівник: Дзедзєра К.В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики помітно зростає інтерес до проблеми соціальної компетентності, викликаний суспільною потребою в особистостях, які б володіли умінням орієнтуватись у соціальних умовах життєдіяльності, ефективно взаємодіяти з соціальним оточенням. Це зумовлює інтенсифікацію наукових пошуків, у результаті яких підготовлено теоретичні праці стосовно розуміння сутності зазначеного явища та його особливостей у представників різних соціальних груп, зокрема в дітей дошкільного віку.

Аналіз наукової літератури свідчить, що початкове тлумачення терміна «соціальна компетентність» стосувалося здебільшого професійної діяльності й трактувалося як досконале знання своєї справи, вершина розвитку професійної майстерності [1, с. 93]. Однак пізніше дослідники значно розширили межі наукового пошуку, внаслідок чого з'явилися інші трактування соціальної компетентності.

У сучасній інтерпретації досліджуване поняття має значну кількість дефініцій переважно описового характеру, які відрізняються за обсягом, складом і структурою і представляють соціальну компетентність як: цілісне, складне, багатокomпонентне, багаторівневе, поліфункціональне явище. При цьому у переважній більшості сучасних трактувань пояснення соціальної компетентності здійснюються з використанням категорії досвіду, який формується у процесі діяльності. Відповідно, як переконує С. Архіпова, соціальна компетентність складається з елементів досвіду і має діалектичний характер [3, с. 15].

Нагомість у працях О. Варецької, Н. Борбич сутність соціальної компетентності відображена у багатоаспектній категорії, що охоплює спектр властивостей особистості, і соціальної групи, до яких відносить рівень освіченості, спрямованість ціннісних орієнтацій, самостійність, спроможність ефективно розв'язувати завдання (у тому числі нові, нестандартні) у будь-якій соціальній взаємодії тощо [6, 7].

На думку Є. Ісламгалієва, зміст соціальної компетентності розкривається з допомогою термінів «знати», «вміти», «досягати» та «відповідати» [9, с. 11], що означають здатність особистості до оволодіння знанням про технології взаємодії з соціальною дійсністю, уміння його реалізувати в такій взаємодії відповідно до поставлених просоціальних цілей і завдань та в межах інституційних вимог.

Згідно з переконаннями С. Архіпової, відповідальність, що є важливою характеристикою соціальної компетентності, виявляється у вмінні особистості виконувати обов'язки, реалізувати свої права, і повноваження на відповідному соціальному та культурному рівні [3, с. 16].

Проблема соціальної компетентності також є предметом досліджень, що здійснюються у галузі дошкільної освіти (С. Архіпової, А. Богущ, А. Гогоберідзе, Н. Гавриш, Т. Поніманської, О. Шилової). Значущість зазначеної проблеми знаходить зокрема підтвердження у працях С. Архіпової, яка цілком слушно вважає дошкільне дитинство періодом первинного становлення особистості [3, с. 15] та С. Ніколаєвої, котра характеризує дошкільний вік як базовий етап соціального становлення особистості.

У педагогічній та віковій психології дошкільний вік поділяється на етапи: молодший, середній та старший. На кожному з етапів простежуються свої індивідуальні особливості розвитку соціальної компетентності. Науковці вирізняють такі вікові етапи розвитку соціальної компетентності дошкільнят: молодший дошкільний вік (друга молодша група), соціальна компетентність особистості є гарантом благополуччя саме в дошкільному дитинстві, тому що забезпечує малюкові гармонійне та цікаве, існування серед дорослих і однолітків і є запорукою гармонійного розвитку малечі в майбутньому, коли дитина піде до школи [10]; середній дошкільний вік (середня група), виявляє турботу про людей відповідно до їхнього віку. Розуміє стан і настрої дорослих і дітей. Розуміє вимоги до своєї поведінки у спільній діяльності. Піклується про молодших дітей і наслідує старших; старший дошкільний вік – діти 6–7 років. У цьому віці діти визначають:

- відображення в ігрових діях стосунків між людьми;
- техніку ігрових дій умовна;
- ролі і задум гри проговорюють до її початку;

- сюжет тримається на уявній ситуації, де дії різноманітні та відповідають реальним стосункам між людьми [4, с. 12].

Дитина розуміє сімейні взаємини, ставлення членів родини одне до одного. Знає свій родовід, усвідомлює, що честь роду залежить від кожної людини. Виявляє самоповагу, що ґрунтується на усвідомленні своєї індивідуальності, права на самовираження, на власні почуття та самостійну поведінку, яка не створює проблем для інших людей. Вміє запобігати конфліктам і розв'язувати їх. Розуміє ставлення людей до себе. Прагне, щоб взаємини були толерантними. Розуміє поняття «дружба» і «товаришування» й відповідно поводить з однолітками. Тому аналіз психологічних особливостей відповідальної поведінки старшого дошкільника, обґрунтування з погляду теорії ампліфікації (О. Запорожець) засвідчує необхідність оптимального використання дорослими можливостей ранніх періодів життя у розвитку відповідальної поведінки. Така поведінка є співмірною з дошкільним дитинством та вимогами сучасного суспільства і є показником соціальної компетентності дитини.

При цьому варто звернути увагу на думку М. В. Савченко, яка наголошує на тому, що від рівня соціальної компетентності, яка є складовою життєвої компетентності дитини, значною мірою залежить її спроможність адаптуватись до соціального середовища як у присутності дорослих, так і без їхньої допомоги, що підносить її значення як важливого чинника творення особистісного майбутнього [12, с. 185].

Відповідно вчені визначають сутність соціальної компетентності дитини дошкільного віку як: відкритість до світу людей, навички соціальної поведінки, готовність до сприймання соціальної інформації, бажання пізнати людей і робити добрі вчинки (Т. Поніманська) [11, с. 259]; інтегральну якість особистості, що складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється в соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості (Н. Гавриш) [5, с. 98]; комплексну характеристику особистості, що охоплює результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль (А. Богуш) [5, с. 87]; готовність «самостійно вирішувати завдання, пов'язані зі спілкуванням і взаємодією з однолітками і дорослими» і водночас сукупність уявлень дитини про себе, свою самооцінку, що визначають вибір способів поведінки та взаємодії з соціумом» (А. Гогоберідзе) [8, с. 11]; систему інтегрованих знань, умінь і ставлення, які плановано, цілеспрямовано та систематично розвиваються під час виховання та навчання і забезпечують оптимальну адаптацію до школи (О. Шишова) [15, с. 12].

Викладене є підставою для розуміння соціальної компетентності дошкільника як інтегральної якості його особистості, що сформувалась завдяки засвоєнню соціального досвіду і охоплює систему знань, умінь і навичок взаємодії з соціумом, здатності розв'язувати завдання і приймати адекватні рішення стосовно своєї поведінки в соціумі, оцінювати свої дії та вчинки та брати на себе відповідальність за них.

Викладене є підставою для висновку про те, що зміст соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку охоплює:

- *знання* як результат духовної та практичної діяльності, відображений у системі фактів, уявлень, правил, законів і теорій щодо світу людей та способів взаємодії з ним;
- *уміння* належно виконувати певні дії, спрямовані на взаємодію з дітьми та дорослими не тільки у звичних, а й у змінних умовах;
- *ставлення*, тобто стійке емоційно-ціннісне налаштування старшого дошкільника на сприйняття соціуму, якості взаємодії з дітьми та дорослими та своєї поведінки під час такої взаємодії, що відображає значення явищ, пов'язаних з потребами і мотивами щодо контактування з людьми.

Очевидно, що від рівня оволодіння соціальною компетентністю залежить успішність адаптації дитини до суспільства. Адже, як слушно стверджує Л. Якименко, соціально компетентний старший дошкільник має розвинену потребу в контактах з іншими дітьми та дорослими та у соціально вмотивованій спільній діяльності з ними; вміє регулювати власну поведінку; володіє яскраво вираженими моральними почуттями співраді, співпереживання, готовності прийти на допомогу [16, с.16]. Тобто така дитина постійно виявляє інтерес до людей, вміє привертати їхню увагу та налаштована надобррозичливе ставлення до них. Вона має досить чіткі уявлення про власні можливості, права й обов'язки і дотримується загальноприйнятих норм спілкування, вивчено спілкується з ровесниками, ставиться до них як до рівноправних партнерів, прагне отримати визнання однолітків і водночас уникнути або запобігти конфліктам.

Таким чином, охарактеризований змістовий аспект досліджуваної особистісної якості може слугувати орієнтиром для реалізації виховної роботи зі старшими дошкільниками в напрямі формування їхньої соціальної компетентності. Перспектива подальших наукових пошуків бачиться у розробленні ефективної методики формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Анненко В. Дитячий садок + батьки / В. Анненко // Дитячий садок. – 2002. – № 17. – С. 3–8.
3. Архипова С.П. Професійна компетентність і професійність соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С.П. Архипова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 2. – С. 15–24.
4. Байер О. Н. Один дома: развитие социальной компетентности и положительной самооценки у детей дошкольного возраста / О.Н. Байер, А. Н. Сизоненко, Т. И. Резник. – Запорожье: ООО «ЛІПС» ЛТД, 1999. – 64 с.
5. Богуш А. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш; Науково-дослідний центр з проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи АПН України, Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
6. Борбич Н. В. Аналіз рівня сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу / Н. В. Борбич // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 13. – С. 36–42.
7. Варецька О. Методика діагностики розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи / О. Варецька // Молодь і ринок. – 2015. – № 4. – С. 31–37.
8. Гогоберідзе А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) / А.Г. Гогоберідзе // Управление в ДОУ. – 2006. – № 1. – С. 10–19.
9. Исламгалиев Э.Г. Профессиональная компетентность педагога: социологический анализ: автореф. дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Эльфер Галиаскарович Исламгалиев; Уральский государственный технический университет. – Екатеринбург, 2003. – 32 с.

10. Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні: [наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко]. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
11. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ.навч. закладів / Т.І. Поніманська. – К.: Академвидав, 2006. – 456 с.
12. Савченко М.В. До проблеми формування основ життєвої компетентності у дітей старшого дошкільного віку / М.В. Савченко // Зб. наук.пр. Уманського держ.пед. ун-ту ім. Павла Тичини / гол. ред. М. Т. Мартинюк. – Умань: Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, 2007. – Ч. 2. – С. 185–191.
13. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Мардахаев Л.В. – М.: Academia, 2002. – 361 с.
14. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б. Шапар. – Х.: Прапор 2004. – 640 с.
15. Шишова О.М. Психолого-педагогічні чинники розвитку соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ольга Миколаївна Шишова; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2012. – 20 с.
16. Якименко Л. Від людини «діночої» до людини «суспільної» / Л. Якименко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 7. – С. 16–18.

ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ХУДОЖНЬО-ОСВІТНІХ ЗНАНЬ НА ЗАНЯТТЯХ ОБРАЗОТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Маньковська Ольга Ярославівна, магістрант

Науковий керівник: Яциур Л.А., кандидат педагогічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Образотворча діяльність є засобом, фактором і результатом особистісного розвитку дитини. Бажання дошкільника малювати, ліпити, конструювати, робити аплікації пояснюється інтересом до пізнання навколишнього світу, прагненням передати в образотворчій формі свої думки, враження, почуття й задоволення від самостійної роботи.

У Законі України про «Дошкільну освіту», «Базовому компоненті дошкільної освіти», програмі «Українське дошкільня», зазначено, що основне завдання навчання дітей образотворчій діяльності – допомогти пізнати оточуючу дійсність, розвинути спостережливість, виховати відчуття прекрасного і навчити прийомам зображення. Саме тому, на заняттях образотворчою діяльністю важливо формувати у дітей елементарні художньо-освітні знання, уміння та навички з усіх видів образотворчої діяльності.

Художньо-освітні знання – це знання в галузі образотворчого мистецтва і зображувальної діяльності. Це закони кольору, перспективи, композиції, технології і техніки живопису. Знання цих теоретичних питань допоможе дітям навчитися бачити і розуміти побачене, розвивати живописне бачення природи та оточуючого світу.

Про те, що старші дошкільники можуть сприйняти засоби виразності (композицію, форму, колір) свідчать дослідження Н. О. Ветлугіної, І. С. Карпінської, Р. І. Жуковської, В. О. Єзикеєвої. Чим чіткіше діти засвоюють якими засобами користується художник, тим глибше розкриється перед ними зміст твору, багатство думок і почуттів, відображених в ньому, тим більше вражень справить він на дошкільника.

На думку В. Б. Космінської [1], головне завдання – це оволодіння малювання пензлем, пастеллю, сангіною, олівцем та іншими матеріалами. В процесі навчання особливо важливо правильно зрозуміти і засвоїти елементарні положення, послідовність створення зображення. Тільки систематично і планомірно оволодівши знаннями і навичками, можна досягнути успіху в образотворчій діяльності.

Саме художньо-освітнім знанням потрібно надавати особливу увагу. Діти дошкільного віку не вміють правильно тримати інструмент, яким малюють, не володіють раціональними способами руху руки при малюванні. На думку Т. С. Комарової [2], погане володіння інструментом, своєю рукою, незнання матеріалів, способів малювання ними, викликають труднощі при вирішенні зображувальних завдань.

Тому оволодіння елементарними художньо-освітніми знаннями, являється важливою умовою, яка забезпечує творче вирішення образотворчих завдань, розвитку здібностей до малювання.

Виходячи з різноманітності малювальної техніки в образотворчому мистецтві і враховуючи можливості дітей дошкільного віку, потрібно збагатити технічну сторону дитячого малювання. Це можна досягнути урізноманітнюючи способи роботи вже відомими кольоровими олівцями та фарбами і використовуючи нові матеріали, такі як, простий і вугільний олівець, кольорову воскову крейду, сангіну, а також використовуючи в одному малюнку різні матеріали і техніки.

Не дивлячись на переваги старшого дошкільного віку, йому все ж таки залишається притаманна підвищена емоційність, швидка втомлюваність, переважно конкретність мислення, відносно мала стійкість уваги. І це вимагає навчання дітей в яскравій, привабливій і доступній формі.

Засвоєння дітьми дошкільного віку художніх знань, умінь і навичок не зашкоджує індивідуальним проявам в творчому вирішенні зображувальних завдань. Більше того, оволодіння цими знаннями дозволяє дітям вільно користуватися ними при створенні зображення.

У Квасилівському дошкільному навчальному закладі (ясла-садок) Рівненської області художньо-освітні знання дошкільників формуються на заняттях з малювання, ліплення та аплікації.

Аналіз календарних планів допоміг з'ясувати теми планування роботи по повідомленню дітям художньо-освітних знань, послідовність і систематичність її здійснення.

Проаналізувавши перспективне планування занять з малювання в старшій групі було виявлено, що діти малюють за задумом («Спогади про літо»), з природи («Кімнатні рослини»), за загадкою («Білочка на дереві»), за казкою («Три ведмеді»), за змістом віршованого твору («Ходить гарбуз по городу»), за загадкою («Білочка на дереві»), за уявою («Осіньні дощі»), по пам'яті («Барви ранньої весни»), з природи («Я перша квіточка весни»). Вчать дошкільників малювати натюрморт, пейзаж, портрет. Декоративне малювання: «Українська сорочка», «Керамічні

іграшки». Малюють діти і колективно («Наша вулиця вечері»).

Аплікації з дітьми плануються на наступні теми: «Дари осені», «Український рушник (декоративне), «Казковий птах», «Гарна весняна картинка» (за задумом) та ін.

Планування роботи зі старшими дошкільниками з ліплення: «Щедрі осені дари» (за задумом), «Глечик», (рельєф на глиняній пластинці), «Квіти у вазі» (солоне тісто), «Лялька-голячок» (з натури), «Зайчик» (з натури), «Дівчинка в шубці» (за уявою), «Снігуронька» (з натури), «Вовк-панібрат» (по пам'яті), «Ведмедики граються» (колективне), «Ведмедик» (з натури), «Космонавти» (за уявою), «Улюблена іграшка» (за задумом) та ін.

На заняттях використовуються різні методи і прийоми: слово вихователя (словесно-образне емоційне пояснення, вказівки); бесіда з дітьми; наочні методи, демонстрація творів мистецтва, методи, спрямовані на розвиток свідомого відношення до діяльності, вміння аналізувати, співставляти, самостійно здійснювати задум.

Знання з архітектури, графіки, скульптури подаються дітям в доступній формі, що допомагає усвідомити специфіку творчої діяльності таких майстрів, як архітектор, художник-ілюстратор, познайомитися з специфікою цих видів образотворчого мистецтва.

Знання про народні художні промисли створюють основу для вміння розрізняти твори декоративно-прикладного мистецтва в повсякденному житті і залучають дітей до декоративної художньої творчості.

Відомості по кольорознавству допомагають конкретизувати знання дітей про кольори, тобто художньо-грамотно розрізняти основні і похідні, теплі і холодні гами тонів, вміння порівнювати кольори, отримувати різні відтінки і можливість визначення настрою художнього твору в залежності від кольору.

Знання матеріалів, різноманітних технік з різних видів зображувальної діяльності, розширюють можливості для розвитку творчих здібностей дошкільників в створенні художнього образу.

З метою виявлення рівня художньо-освітніх знань дошкільників провели експериментально-педагогічну роботу на базі Квасилівського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) з дітьми старшої групи. В ньому брала участь 51 дитина двох експериментальної (26 дітей) і контрольної (25 дітей) груп дітей старшого дошкільного віку.

Використавши метод бесіди, ми визначили рівень художньо-освітніх знань дітей старшого дошкільного віку.

Високий рівень – характеризується високим знанням в області образотворчого мистецтва: знання по композиції, перспективі, по кольорознавству. Діти знають і розрізняють жанри живопису, вільно користуються різними матеріалами, використовують в своїх роботах різні техніки і прийоми малювання; розуміють твори мистецтва.

Достатній рівень – характеризується тим, що діти зацікавлені пізнати більше знань з зображувальної діяльності, вони активні, непогано володіють знаннями по кольорознавству, прагнуть зрозуміти твори живопису, але їм бракує знань. В своїх роботах вони прагнуть створити цікаві сюжети, користуються різними матеріалами.

Середній рівень – відображається менш активною діяльністю дітей. Діти не завжди вміють розповісти про художній твір, погано володіють знаннями з образотворчого мистецтва, погано володіють технікою малювання, в своїх роботах використовують якийсь один матеріал, недостатньо володіють зображувально-виразними засобами.

Низький рівень – характеризується не зацікавленістю до зображувальної діяльності, діти не знають основних елементів знань кольорознавству, байдужі до творів мистецтва, оцінка художнього твору носить предметний характер. Зображення схематичні та стереотипні, уява не розвинена.

Провівши дослідження було виявлено, що з високим рівнем художньо-освітніх знань не було жодної дитини ні в контрольній ні в експериментальній групі. Найбільше дітей з середнім рівнем художньо-освітніх знань (61,5% ЕГ та 56% КГ). Це пояснюється тим, що існують недоліки в проведенні занять з зображувальної діяльності. В багатьох дитячих садках використовується одноманітний зображувальний матеріал. Для малювання в основному кольорові олівці і фарби. Для ліплення – пластилін. Не дивлячись на те, що глина є основним матеріалом для ліплення, особливо в молодшому дошкільному віці, в дитячих садках цей матеріал взагалі не використовується.

Така картина спостерігається і в аплікації. Заняття проводяться переважно з кольорового паперу. Хоча існують багато практичних рекомендацій по використанню для аплікації інших матеріалів: листя, соломка, тканина та ін.

Що стосується творів мистецтва, то найчастіше картини художників використовуються на заняттях по ознайомленню з природою, під час читання художньої літератури. Але твори живопису використовуються тут, як ілюстрації, до того, що повідомляється, а сама картина як твір мистецтва, зовсім не аналізується. Розгляд картин проходить досить схематично і зводиться в більшості випадків до перерахування зображених персонажів чи предметів.

Вказані вище недоліки проявляються в одноманітності занять зображувальної діяльності, в обмеженості знань дітей про інші матеріали і їх виразні засоби, композиції, перспективи, основних знань по кольорознавству, що веде до зниження у дітей старшого дошкільного віку інтересу до зображувальної діяльності. Такий рівень знань з образотворчого мистецтва і зображувальної діяльності свідчить про те, що в дитячих садках даному питанню приділяється недостатня увага.

Ми вважаємо, що процес формування у старших дошкільників художньо-освітніх знань на заняттях з образотворчої діяльності має включати такі цикли:

- 1) Загальне ознайомлення дітей з творами образотворчого мистецтва (живопис «Живопис – вид образотворчого мистецтва», графіка «Що може чорна фарба», скульптура «Ознайомлення дітей зі скульптурою»)
- 2) Знання техніки (правила малювання, прийоми та способи ліплення, закони композиції)
- 3) Ознайомлення з матеріалами (чим художники малюють, які матеріали використовуються для ліплення, з чого роблять аплікацію)
- 4) Цикл занять із ознайомлення з кольорознавством («Як веселка собі вбрання шукала», «Чарівні фарби»)
- 5) Цикли занять з технології використання творів станкового живопису та ілюстративної графіки в навчанні дітей малюванню (натюрморт «Натюрморт», пейзаж «Що таке пейзаж?», портрет «Автопортрет»)

Сприймання дошкільниками навколишньої дійсності, використовуючи твори образотворчого мистецтва, дає можливість дітям помічати прекрасне в житті, літературі, мистецтві і переносити в свою творчість з малювання та інших видів образотворчої діяльності.

Навчання художньо-освітнім знанням впливає не тільки на розвиток зображувальної діяльності, але й на розвиток особистості дитини. Завдяки художнім знанням, діти краще пізнають світ прекрасного, стають чуйнішими та доброзичливішими до оточуючих людей та до всього світу.

Список використаних джерел

- 1.Косминская В. Вопросы развития чувства красоты у ребенка в педагогической литературе / В. Косминская // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 8. – С. 11-17.
- 2.Комарова Т. Детское изобразительное творчество: что под этим следует понимать? / Т. Комарова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 2. – С. 80-86.
- 3.Сухорукова Г. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / Г. Сухорукова, О. Дронова, Н. Голота, Л. Янцур; за заг.ред. Г. Сухорукової. – 3-тє вид., переробл. – К.: Видавничий дім «Слово», 2013. – 376 с.

РОЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У ФОРМУВАННІ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ

Мартинюк Оксана Юрївна, студентка,

*Науковий керівник: Руденко Н.М., кандидат психологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, справедливо вбачає в них можливість ефективної організації взаємодії педагога та учнів, продуктивну форму спілкування з елементами змагання, безпосередності, засіб морального і розумового виховання [2].

Теорія гри базується на ряді фундаментальних досліджень, які доводять її надзвичайно важливе значення в розвитку дитини. Дослідниками експериментально перевірено і переконливо доведено різке зростання у дітей інтересу до навчальних дій, якщо вони включені в ігрову ситуацію. Навчальні завдання стають для дошкільників більш доступними, загальна продуктивність діяльності помітно підвищується (А. С. Барков, В. Н. Липник, Н. Г. Морозова, А. Е. Ставровський та ін.) [2].

У кожній грі є два начала: одне несе розважальність, інше вимагає серйозності, мобілізації зусиль. Співвідношення цих двох начал (переважання розважальності або серйозності) визначає характер ігрової ситуації або вид гри (З. М. Богуславська, Є. О. Смирнова). Іншими словами, “дидактична гра - одна з форм навчального впливу дорослого на дитину. І в той же час гра – основний вид діяльності дітей. Таким чином, дидактична гра має дві мети: одна з них навчальна, яку переслідує дорослий, а інша ігрова, заради якої діє дитина. Важливо, щоб ці дві мети доповнювали один одного і забезпечували засвоєння програмного матеріалу” [4].

Особистісні якості дитини формуються в активній діяльності, і перш за все в тій, що на кожному віковому етапі є провідною, визначає його інтереси, ставлення до дійсності, особливості взаємин з оточуючими людьми. У грі дитина раніше і легше утримує свідому мету запам'ятовувати і, наприклад, запам'ятовує більшу кількість слів, ніж в лабораторних умовах.

У грі складаються сприятливі умови для розвитку інтелекту дитини, для переходу від наочно-дієвого мислення до образного і до елементів словесно-логічного мислення. Саме в грі розвивається здатність дитини створювати узагальнені типові образи, подумки перетворювати їх. Чому гра так сприятливо впливає на розвиток психічних процесів дитини, засвоєння нею знань, умінь? У психології встановлено, що внутрішні, розумові дії формуються на основі зовнішніх, матеріальних дій шляхом їх поетапного зміни і "обертання" в психіку. Ці закономірності проявляються не тільки в шкільному навчанні, але і в ігровій діяльності. Але в грі поетапне відпрацювання розумових дій відбувається стихійно і неорганізовано: одні етапи опускаються, інші поєднуються між собою, так що ефективність формування розумових дій виявляється різною. Однак при відповідних методах педагогічного керівництва грою ця ефективність може бути підвищена.

За допомогою дидактичних ігор відбувається активне сприймання запропонованого педагогом матеріалу. Ці ігри вимагають зосередженості уваги, кмітливості, влучності та швидкості пригадування, активності й адекватного використання мовлення. У процесі гри виробляються та розвиваються такі розумові операції як: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення. Дидактична гра має свою сталу структуру, яка відрізняє її від іншої діяльності дітей. Вона складається з ігрового задуму, ігрового завдання, ігрових дій та правил. Ігровий задум часто виражений у самій назві гри, іноді має форму ігрового завдання, або ж виступає у формі інтелектуального завдання. Він викликає живий інтерес у дітей, збуджує їх активність. Ігровий задум інколи виступає у формі запитання «а якби?», або може мати форму загадки, в якій подано лише деякі умови. Ігрові дії у грі можуть бути дуже різноманітними відповідно до віку дітей. Вони становлять основу дидактичної гри – без них неможлива сама гра. Ігрові дії є малюнком сюжетної гри. Правила гри виконують функцію організуючого елементу гри. Вони дисциплінують дітей, вказують спосіб та послідовність дій, регулюють взаємовідносини дітей у грі. Правила можуть забороняти чи дозволяти щось дітям у грі, роблять її цікавою, напруженою. Усі структурні елементи дидактичної гри взаємопов'язані між собою. Відсутність одного з них руйнує гру. Без ігрового задуму й ігрових дій дидактична гра перетворюється на вправу. Результатом дидактичної гри є її фінал. Відгадування загадок, виконання доручень, ігрових завдань, вияв кмітливості є результатом гри і сприймається дитиною як досягнення. Виявляється він і в задоволенні учасників гри від участі в ній. Для педагога результатом гри є рівень засвоєння дітьми знань, їхній успіх у розумовій діяльності, налагодженні гармонійних взаємин [5].

Отже, важлива роль гри в розвитку психічних процесів дитини пояснюється тим, що вона озброює дитину

доступними для неї засобами активного впливу, моделювання за допомогою зовнішніх, предметних дій такого змісту, яке за інших умов було б недосяжним і не могло б бути по-справжньому засвоєно.

Гра у навчальному процесі створює мотивацію, близьку до природної, збуджує інтерес, підвищує рівень навчальної праці, розвиває комунікативні навички. Порівняно з іншими формами навчання й виховання, перевага гри полягає в тім, що вона досягає своєї мети непомітно для вихованця. Окрім того, під час гри діти молодшого шкільного віку почувують себе вільно і комфортно.

Інтерес до навчальної гри впродовж багатьох років не згасає, з'являються, нові напрями її дослідження. Проте і нині недостатньо теоретично обґрунтовані ігрові методи і форми навчання, відсутня їх класифікація, не розроблена структура ігрового навчання, технологія застосування та оцінювання ефективності використання тих чи інших ігрових методів і форм навчання.

У дошкільному віці закладається фундамент уявлень і понять, який істотно впливає на інтелектуальний розвиток дітей. Дошкільне дитинство є оптимальним періодом в інтелектуальному розвитку людини. Встановлено, що можливості інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку дуже високі: діти можуть успішно пізнавати не лише зовнішні, наочні властивості предметів і явищ, а й їх внутрішні, суттєві зв'язки і відносини. У період дошкільного дитинства формуються здібності до початкових форм абстракції, узагальнення, умовиводи. Тому уміле використання дидактичних ігор у навчально-виховному процесі зможе якісно змінити розумовий розвиток дошкільників [1].

Список використаних джерел

1. Башманівський О. Л. Проблема формування інтелектуальних умінь в історії української педагогіки / Олексій Башманівський // Вісник Прикарпат. ун. Педагогіка. – 2007. – Вип. XIII–XIV. – С. 216–222.
2. Бондар В. І. Дидактика – наука про розвиток особистості в процесі навчання : історико-теоретичний аналіз / В.І. Бондар. // Освіта і управління. – 1999 (2001). – Т. 3, № 4 – С. 45-53.
3. Левківський М. В. Історія педагогіки: Навчально-методичний посібник. / М. В. Левківський. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – 188 с.
4. Педагогіка : Учебное пособие для студентов пед. вузов и пед.колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогіка, 2002. – 640 с.
5. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / Упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К. : СПБ Богданова А. М., 2008. – 462 с.

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Мелещук Людмила Валеріївна, магістрант

*Науковий керівник: Казначеева Л.М., кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Успіх діяльності представників будь-якої сфери залежить від багатьох факторів, у тому числі від рівня культури професійного спілкування. В першу чергу це стосується професії педагога. Педагогічна майстерність викладача здебільшого базується на мистецтві спілкування. Спілкування як зв'язок між людьми проявляється в обміні інформації, взаємовпливі, взаємопереживанні та взаєморозумінні й має свою специфіку [6, с. 8]. Вона полягає у тому, що під час спілкування здійснюється комплексний вплив педагога на учня таким чином, щоб забезпечити ефективне навчання, виховання і розвиток нової особистості.

Визначення поняття «культура мовлення» є багато. Дослідники вказують, що це – і сукупність та система комунікативних якостей мовлення, і вчення про сукупність і систему комунікативних якостей мовлення, і володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній та писемній формі мовлення, уміння користуватися мовностилістичними засобами і прийомами з урахуванням умов і цілей комунікацій, і упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування, і самостійна лінгвістична дисципліна. Варто погодитися з професором, кандидатом філологічних наук із Н.Д. Бабич, яка підсумовує, що культура мовлення має теоретичний аспект, який достатньо висвітлений у численних наукових розвідках, та практичну площину, котра не може бути вичерпана ніколи, бо «виявляє себе щоразу для кожного мовця неповторно, не може передбачити всі можливі ситуації функціонування індивідуального мовлення» [1, с. 8].

Культура мовлення як культура мислення і культура суспільних (соціальних) і духовних стосунків людини має свої основні комунікативні ознаки. Серед них варто виділити правильність мовлення (дотримання мовних норм та правил, точність мовлення), багатство або різноманітність мовлення (лексичне, фразеологічне, семантичне багатство), чистота мовлення (відсутність просторічних слів, жаргонізмів, діалектичної лексики, канцеляризмів та професіоналізмів, лайливих, вульгарних та іншомовних слів), доречність мовлення (мовлення, що відповідає ситуації спілкування, організовується відповідно до мети висловлювання) [1, с. 66].

Недотримання цих вимог в процесі спілкування звичайно призводить до зниження його ефективності. Так, паузи, викликані невмінням правильно розподіляти дихання, випадкові логічні наголоси, невірні інтонації призводять до того, що значення сказаного педагогом розуміється неправильно або не розуміється зовсім. Мовлення без логічних наголосів сприймається важко, але ще важче сприймати мовлення, в якому підкреслюється кожне слово. Зміна логічного наголосу приводить до зміни значення.

Для полегшення правильної побудови усного мовлення, як для педагога, так і для студента, існують логічні правила усного мовлення. Основними з них є такі вимоги: якщо у фразі є зіставлення, то виділяються обидва слова, що протиставляються; при поєднанні двох іменників виділяється той, який стоїть у родовому відмінку; завжди виділяються однорідні члени речення; прикметник у більшості випадків не бере на себе наголосу. Визначення мовби

зливається з визначуваним словом, яке трохи виділяється. Якщо ж потрібно підкреслити саме визначення, слід удатися до інверсії – зміни прийнятого в граматиці порядку слів; якщо до слова належить декілька визначень, то вони виділяються всі, крім останнього, яке зливається з визначуваним словом; при порівнянні виділяється те, з чим порівнюється, а не предмет порівняння. При цьому необхідно стежити, щоб наголос не падав на допоміжні слова; частки «не» і «ні» інтонаційно не виділяються. Вони зливаються із словом, до якого належать, причому наголос падає на саме слово: «ні тобі, ні мені», «як не старайся, нічого у тебе не вийде».

У недосвідченого педагога мовлення часто переобтяжено логічними наголосами, оскільки все в тексті здається йому важливим. Іноді наголоси розставлені правильно, а значення сказаного незрозуміле, оскільки фраза звучить в єдиному мовному потоці, що на слух погано сприймається. Допоможе тут смислове групування слів навколо логічних центрів для того, щоб студенти сприймали не окремі слова, а смислові блоки, які називаються мовленнєвими тактами.

Мовленнєвий такт об'єднує слово або групу слів, які тісно зв'язані між собою за значенням і вимовляються як єдине ціле з логічним наголосом на одному із слів. Підмет і присудок відокремлюються паузою і повинні знаходитися в різних мовних тактах. Паузи, що відокремлюють один мовний такт від іншого, називаються логічними паузами. Підготовка до заняття повинна включати розбивання тексту на мовні такти, постановку логічних наголосів і пауз, а в результаті – побудову логічної перспективи мови. Це допоможе студентам зрозуміти значення сказаного педагогом.

Необхідно дотримуватись правил розташування думок. Усі думки повинні бути пов'язані між собою, і кожна наступна думка містити зачатки попередньої, усі думки повинні бути підлеглі головній [3, с. 66]. Точність і виразність мовлення досягається вживанням синонімів, тобто слів, близьких за значенням, але відмінних різними відтінками (наприклад: плач – рев, сміливий – хоробрий, викладач – педагог – вихователь тощо); паронімів – слів близьких за звучанням, але різних за значенням (наприклад, засвоїти – освоїти, абонент – абонемент).

Велике значення для усного мовлення має інтонація, яка буває двох видів: логічна і емоційно-експресивна. Мета першої – підкреслити смислове навантаження окремих слів, виразів, другої – допомогти педагогу передати свої почуття, ставлення до сказаного. Особливої шкоди завдають «слова-паразити» (ну, ось, так би мовити, як говориться тощо). Вони засмічують мовлення, роблять його маловиразним. Все це ускладнює сприйняття інформації. А звуки на зразок «е-е», «м-м» ще сильніше знижують естетичну виразність мовлення.

З виразом «педагогічне мовлення», «культура мовлення» тісно пов'язане поняття «комунікативна поведінка вчителя». У сучасній науковій літературі – це не просто процес говоріння, передачі інформації, а така організація мовлення і відповідної поведінки вчителя, які впливають на створення емоційно-психологічної атмосфери спілкування педагогів та учнів, на характер їх взаємовідносин, на стиль їх роботи. Для характеристики комунікативної поведінки педагога мають значення: тон мовлення; виправдане використання оціночних суджень; манера спілкування з учнями; характер міміки, рухів, жестів, що супроводжують мовлення.

Усне мовлення вчителя існує в двох різновидах: монологічному та діалогічному. Монологічне мовлення – це розповідь, лекція, коментар, інформація. А діалогічне мовлення це бесіди, діалоги, диспути, які побудовані в формі питань та відповідей. Окрім того, у педагогічній практиці виникають ситуації, коли необхідно обмінятися привітаннями, оцінками, висловлюваннями між учнями та вчителями під час зустрічі, а також спільне обговорення певних навчальних проблем, вчинків, норм поведінки [2, с. 8]. У таких ситуаціях спостерігається переплетення форм усного мовлення, монологічного і діалогічного.

Щоб сприяти успішному виконанню педагогічних завдань, мовлення педагога повинне відповідати певним вимогам, тобто мати певні комунікативні якості. Вимога правильного мовлення педагога забезпечується його нормативністю, правильно розставленими акцентами, дотриманням, орфоепічних, граматикичних норм вимови, точністю слововживання. Вимога виразності мовлення – його образність, емоційність, яскравість. Засвоєння норм літературної мови – тривалий процес, який починається з раннього дитинства і триває впродовж всього свідомого життя [4, с. 19]. Тому не лише бездоганне знання свого предмета, не лише педагогічна майстерність, досконалість методичних прийомів, але й словесно-естетичний рівень педагогічних знань формує особистість учня [5, с. 136].

Сила впливу слова педагога пов'язана з доцільністю мовлення, тобто відповідністю засобів мови складу слухачів, темі розмови, її змісту і навчально-виховним завданням, які вирішуються. Важливо надавати відтінок мовленню при схваленні або засудженні вчинків студентів. Слід зазначити, що підвищення і пониження голосу допомагає утримати ініціативу в спілкуванні. Дослідження показали, що монотонний голос при викладі матеріалу суттєво знижує його сприйняття. Звичайно розмова ведеться спокійно, без підвищення голосу, але у разі порушень дисципліни, режиму, проявів егоїзму, «зоряної хвороби» в голосі педагога повинні звучати відтінки обурення. Проте ніколи не слід вживати образливих слів і виразів, а тим більше не висміювати недоліки, які студент не в змозі виправити. Добре, коли педагог свої переживання, емоції, почуття підкріплює виразним мовленням, яке насичене різними інтонаціями, що сприяє розвитку адекватних проявів у слухачів.

Обов'язковою вимогою до мовлення педагога є виразність як ознака культури мовлення. Виразність усного слова – сильний прояв життєвої енергії того, хто говорить. Слухачі з перших секунд виступу сприймають промову або з цікавістю, або байдуже. І причина цього не тільки в змісті, а й у звучанні усної мови, її внутрішній енергії. Спокійний, упевнений, добре поставлений голос має такий енергетичний потенціал, який збуджує емоційну і розумову енергію слухачів, бажання вслухатися в слово.

Імпровізованість усного мовлення, як одна з найважливіших характеристик професійної мови, виявляється у двох аспектах: з одного боку, у слухачів повинно створитися враження, що промовець під час розповіді, лекції, пояснення імпровізує, тобто народжує думку і її словесну оболонку «тут і зараз», наче розмірковуючи разом з усіма і перехоплюючи бажання і сподівання всіх, а не озвучуючи наперед вивчений текст; з іншого боку, мовлення – імпровізація в прямому значенні цього слова: мовленнєва партія народжується безпосередньо в момент спілкування з аудиторією, коли ситуація несподівано змінюється і вимагає миттєвої реакції. Це перебудова на ходу, зміна

накресленого плану залежно від перебігу спілкування. Тобто йдеться про непідготовлену інформацію, що вимагає від її носія високої загальної і ораторської культури, потужного потенціалу творчого мислення.

Професійна красномовність полягає у виконавській реалізації зазначених вище вимог [1, с.140]. Перш за все це інтонаційна доцільність і різноманітність мови. Технічні засоби мовної інтонації включають такі елементи, як логічний наголос, логічна пауза, висота тону, темп і тембр мовлення. Нелогічність озвученого мислення, багатослів'я, повернення до одних і тих же положень – результат хаотичного мислення, його неорганізованості. Щоб досягти структурності та композиційного упорядкування виступу необхідно скласти для себе план, конспект, наперед записати необхідні визначення.

Культура мовлення - широке і об'ємне поняття, але передусім це грамотність побудови фраз, простота і зрозумілість викладу, виразність, яка досягається вмінням дібрати потрібні слова та мовні конструкції. В культурі мовлення важливим є використання основних компонентів виразності усного мовлення, а саме – тону, динаміки звучання голосу, темпу, пауз, наголосів, інтонації, дикції, правильна вимова слів, правильне використання спеціальної термінології, не багатослів'я.

Отже, культура мовлення як складова педагогічного спілкування передбачає комплекс психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, всебічний розвиток педагога, його вплив та формування в студентів високоморальних, комунікативних якостей спілкування. Культура мовлення досягається не лише вивчення словесно-інтонаційних засобів, якими володіє мова для задоволення усіх потреб комунікації, а й культурою мислення, культурою почуттів, адже без цього не буде логічності й виразності мовлення, не буде передано яскравості й самостійності думок, глибини і щирості почуттів. Культура мовлення вчителя є не лише показником його професійних якостей, а й фактором, що впливає на його визнання у педагогічному світі. Саме через культуру індивідуального мовлення носіїв мови, зокрема – педагогів, вчителів, викладачів формується культура мовлення суспільства. Виховання такої культури є обов'язком кожного педагога, власне кожної людини.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Ленінград, 1990. – 125 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону, 1997. – 211 с.
3. Крыжанская Ю. С. Третьяков В. П. Грамматикообщения / Ю. С. Крыжанская, В. П. Третьяков // 2-е изд. – Москва : Смысл : Академический проект, 1996. – 178 с.
4. Олійник Г. А. Виразне читання. Основи теорії : Посібник для вчителів / Г. А. Олійник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 232 с.
5. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вища школа, 1997. – 288 с.
6. Томан І. Мистецтво говорити / І. Томан. – Київ : Україна, 1996. – 255 с.

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Мельник Ірина Володимирівна, магістрантка

*Шурин Олена Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач
Рівненській державний гуманітарний університет*

У сучасних умовах стрімких змін суспільства гостро стоїть проблема підготовки творчої, всебічно розвиненої особистості, здатної приймати самостійні рішення, знаходити нові, нестандартні шляхи вирішення поставлених перед нею завдань. Відтак, різко зростає значимість змістового забезпечення процесу підготовки майбутніх вчителів, формування в них необхідних професійних якостей, які забезпечували б успіх у спільній діяльності вчителя і учня. Вказана проблема є актуальною і стосується сфери підготовки майбутнього вчителя технології, так як сучасна школа перетворилася на багатопрофільний навчальний заклад з варіативним змістом освіти. Сьогодні значно розширюється обсяг знань, якими повинні володіти випускники ВНЗ, і разом з тим скорочується термін підготовки фахівців із кваліфікацією широкого профілю, зорієнтованого на виконання конкретних видів діяльності у сфері технологій виготовлення та оздоблення виробів різного призначення.

Професійна підготовки майбутнього вчителя технології в контексті підготовки до роботи у школі за напрямком декоративно-ужиткове мистецтво, етнодизайн і дизайн у технологічній освіті перебуває в полі досліджень таких науковців як Ю. Белова, Н. Кардаш, Л. Оршанський, Л. Савка, І. Савчук, В. Титаренко та інші, які наголошують на необхідності підвищеної уваги до освоєння студентами циклу дисциплін мистецького спрямування.

Зокрема, Л. Оршанський стверджує, що художньо-трудова діяльність насамперед пов'язана з олюдненням людини, її гармонією й цілісністю, впливає на процеси виховання особистості засобами мистецтва. Так, у ній поєднуються побутові та художні потреби людини, ручна праця, естетичне задоволення, колективні або індивідуальні форми виконання [2].

Ю. Белова, вбачає значимість художньо-трудової діяльності у тому, що вона включає надзвичайно важливі сфери людської діяльності, серед яких: перетворююча – входить завдяки створенню художніх творів, комунікативна – реалізує себе в процесі споживання художніх цінностей, ціннісно-орієнтована – проявляється як оцінка творів мистецтва, методів, стилів, і напрямів художнього розвитку, пізнавальна – виражається через вивчення художніх цінностей. У результаті художньо-трудова діяльність дає змогу відтворити людське життя цілісно забезпечує його продовження [1].

На думку В. Тиценка [3], художньо-трудова діяльність дозволяє досягти цілісної системи «око – думка – рука», поєднувати мотиваційну та операційно-технічну сфери особистості, широко використовувати декор, орнамент, традиційні і нетрадиційні матеріали та способи їх обробки. Він підтверджує, що специфічною особливістю

художньої праці є подвійна її природа: результати праці втілюють дві взаємопов'язані функції – утилітарну та художньо-естетичну, тобто поєднують у собі гармонію раціонального та естетичного.

В. Титаренко розглядає художньо-трудова діяльність як процес виготовлення виробу в якому поєднуються кілька технологій різних видів рукоділля (вишивку, килимарство, бісерне рукоділля, макраме тощо) та обов'язкове виконання ручних оздоблювальних робіт. Сутність художньо-трудова діяльність науковець вбачає у виготовленні ручним або частково механізованим способом речей та їх художнє оздоблення, що мають практичне та естетичне значення. Вироби повинні бути оздоблені так, щоб декорування не вступало у протиріччя з утилітарною формою, а перебувало у тісному зв'язку з нею, утворюючи одне ціле [4].

Отже, на основі аналізу праць учених-педагогів можна зробити висновок, що художньо-трудова діяльність це такий вид трудової підготовки, завдяки якому формуються конструкторсько-технологічні та декоративно-прикладні уміння, знання та навички, що є показником повноцінної технологічної підготовки а її формування – метою і результатом тривалого процесу вузівського етапу навчання майбутніх учителів технології.

Відтак, удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців вимагає нових підходів до організації навчального процесу та змісту навчального матеріалу, який складається з інструкційно-технологічної, довідкової та контрольної складових, які забезпечують навчання на репродуктивному та продуктивному рівнях.

Метою статті є розкриття підходів до визначення змісту спеціалізації «Прикладна творчість», який можна покласти в практику підготовки сучасного вчителя технології.

Навчальний предмет «Декоративно-прикладна творчість» розрахований на студентів III–IV курсів. Метою зазначеної дисципліни є розвиток у майбутніх учителів технології професійних якостей, які необхідні для подальшої педагогічної діяльності; вивчення видів декоративно-прикладного мистецтва, практичне виготовлення виробів з текстильних матеріалів, паперу, бісеру, глини та інших матеріалів. У процесі розробки курсу ми прагнули закласти в його зміст такі знання, які б відповідали завданням і меті предмета.

Навчальною базою для проведення занять слугують спеціалізовані лабораторії з різних видів художньої обробки матеріалів, які обладнані і оформлені відповідно сучасних вимог.

При моделюванні структури та змісту професійної підготовки майбутніх вчителів технології у процесі вивчення декоративно-прикладного мистецтва ми враховували: основні елементи структури навчально-виховного процесу в університеті; новітні напрями шкільної і вузівської педагогіки і методики технологічної освіти та трудового виховання; сучасний рівень розвитку теорії народного мистецтва.

Враховуючи складові системи підготовки майбутніх учителів, викладачами кафедри технологічної освіти Рівненського державного гуманітарного університету було розробляється зміст та навчальні і робочі програми із дисципліни «Декоративно-прикладна творчість». Одночасно буде розроблений методичний та інформаційно-педагогічний супровід (методичні рекомендації щодо проведення занять, методичні вказівки студентам для самостійної роботи, інструкційно-технологічні карти для типових об'єктів праці тощо), які забезпечать відповідний алгоритм художньо-трудова діяльності студентів.

При розробці змісту дисципліни ми враховували, що для професійної підготовки майбутніх учителів технології у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін мистецького спрямування, декоративно-прикладного мистецтва зокрема, необхідно, щоб:

- зміст теоретичної підготовки відповідав принципам науковості, базувався на результатах передового педагогічного досвіду;
- процес оволодіння основами народного мистецтва розглядався у взаємозв'язку з розвитком художньо-практичних і методичних умінь і навичок студентів;
- зміст методичної підготовки спирався на специфічні особливості предмета технології та методи залучення студентів до художньо-трудова діяльності;
- методика навчання і виховання студентів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва будувалася на основі дидактичних принципів наступності та послідовності навчання, зв'язку теорії з практикою, а також самостійної діяльності студентів.

Зміст теоретичної і практичної складових навчального предмета ми визначали через співвідношення змісту дисципліни та навчальних програм шкільного предмета «Технології», згідно з якими накопичені студентом знання застосовуватимуться під час педагогічної практики, а надалі і під час роботи у школі та позашкільних закладах освіти. Змістом також передбачена самостійна діяльність студентів з урахуванням розвитку особистісних якостей майбутніх учителів і специфіки майбутньої професійної діяльності.

З метою оволодіння студентами ґрунтовними теоретичними знаннями, які їм знадобляться у майбутній професійній діяльності, було визначено обсяг навчального матеріалу таким чином, щоб він міг бути реально засвоєний студентами за період, відведений навчальним планом.

Особливі вимоги були поставлені до дидактичних засобів які повинні відповідати структурі формування професійних знань, умінь та навичок майбутніх фахівців технології. Ці дидактичні засоби також забезпечують можливість керування пізнавальною діяльністю студентів з кожної теми.

Не менш вагомим, на нашу думку, є значимість оволодіння майбутнім фахівцем і практичної сторони професійної діяльності. У програмі визначено основне спрямування практичних занять і тематики, за допомогою якої викладач може перевірити не тільки рівень підготовки окремих студентів, а й їхні інтереси, захоплення. Навчальний процес спрямований на посилення роботи викладача з кожним студентом, забезпечення розкриття індивідуальних здібностей студентів з урахуванням їхніх особистісних характеристик, надання можливостей саморозкриття у різноманітних педагогічних ситуаціях. Програмою передбачено також проведення організаційно-масових форм робіт: екскурсій до музеїв, на виставки творів народного мистецтва, пошук раритетних виробів декоративно-ужиткового мистецтва, організація виставок, зустрічей з народними майстрами тощо.

Навчання студентів різних видів декоративно-ужиткового мистецтва здійснюється на етапі формування знань: від вивчення найбільш загальних категорій, принципів народного мистецтва до пізнання часткових понять,

форм і способів зображення світу. Водночас художньо-практична діяльність проходить різні стадії – від формування простих навичок і прийомів роботи з матеріалом та репродуктивної інтерпретації мотивів й сюжетів до більш складних, творчих методів перевтілення форм, змісту і образів у готовий декоративно-ужитковий виріб.

При викладанні предмета передбачаються такі методи навчання, які спонукають студентів до творчої роботи, свідомого засвоєння знань та застосування їх у шкільній практиці. На лекціях, лабораторно-практичних заняттях, у процесі дискусій, бесід студенти вивчають історію рідного краю, різних видів мистецтв, засвоюють основні технологічні операції оздоблення та виготовлення виробів, навчаються створювати композиції художніх виробів, втілювати творчий задум у матеріалі, опановують методику викладання декоративно-ужиткового мистецтва у школі. Упродовж навчання студенти також залучаються до творчої художньо-трудої діяльності у проблемних групах із проектування декоративно-ужиткових виробів чи художньо-прикладних гуртках з практичним втілення розроблених проєктів. Окрім формування мистецьких, техніко-технологічних і методичних знань, спеціальних умінь і навичок виготовлення декоративно-ужиткових виробів, ми маємо за мету розвиток у студентів творчих здібностей, стійкого інтересу до художньо-трудої діяльності, виховання бережливого ставлення до традиційного народного мистецтва, прилучення їх до кращих надбань національної культури.

Особливий акцент ставиться на самостійній роботі студентів, яка є невід'ємною складовою сучасного навчального процесу та спрямована на пошуково-дослідницьку діяльність, що зумовлює міцне засвоєння навчального матеріалу, активізує навчальний процес і сприяє формуванню професійних вмінь та навичок.

Згідно з навчальним планом, навчальний курс «Декоративно-прикладна творчість» завершується складанням екзамену та виставкою-звітом. Виставка-звіт відбувається як демонстрація студентських робіт, які вони виконували під час аудиторних і самостійних занять. Оцінюються ці роботи за орнаментальністю, композицією, оформленням та технікою виконання. Перелічені критерії дозволяють оцінити, як майбутні фахівці за час навчання оволоділи уміннями та навичками у виготовленні виробів у різних техніках.

Вважаємо, що реалізація вищезначених підходів до організації навчального процесу та змісту навчального матеріалу дозволить у значній мірі поліпшити якість підготовки сучасного вчителя технології.

Список використаних джерел

1. Белова Ю. Ю. Формування національних цінностей у студентів – майбутніх вчителів трудового навчання в процесі художньо-трудої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. Ю. Белова. – К., 2004. – 20 с.
2. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: монографія / Л. В. Оршанський. – Дрогобич: Швидко Друк, 2008. – 278 с.
3. Тименко В. П. Професійна дизайн-освіта: теорія і практика художньої обробки / В. П. Тименко, В.К. Сидоренко, Л. В. Оршанський. – К.: Педагогічна думка. – 2007. – 288 с.
4. Титаренко В. П. Українські народні ремесла в художньо-естетичній підготовці майбутніх учителів трудового навчання / В. П. Титаренко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: ІПП «Жовтий О. О.», 2010. – Ч. 3. – С. 255–263.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Мельникова М.С., магистр педагогических наук, преподаватель
Научный руководитель: Шебеко В.Н., доктор педагогических наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка*

Современная образовательная практика направлена на формирование у детей дошкольного возраста ценностного отношения к здоровью, способности к самостоятельным, активным действиям по его укреплению (В.Г. Кудрявцев, Л.Н. Волошина, Л.П. Кудаланова). В структуре ключевых компетенций старших дошкольников здоровьесберегающая компетентность занимает одно из ключевых мест, так как она представлена способностью ребенка самостоятельно решать задачи, связанные с поддержанием, укреплением и сохранением здоровья. В содержание начальных компетенций в области здоровьесбережения ученые включают: приоритет здорового образа жизни; понимание необходимости гигиенической культуры; потребность в двигательной активности; закаливание [1; 2].

Проводимая нами экспериментальная работа, представлена несколькими последовательными этапами педагогической деятельности, способствующими формированию здоровьесберегающей компетентности детей старшего дошкольного возраста. На первом этапе содержание работы было ориентировано на создание лично ориентированной для ребенка системы знаний о сущности здоровья, факторах его определяющих, резервных возможностях здорового организма. Основными задачами являлось сообщение детям специальных знаний о здоровье, знакомство со способами его сохранения и укрепления, знакомство со строением тела, резервными возможностями здорового организма. Данные задачи решались с помощью методов, направленных на повышение познавательного интереса к проблемам здоровья, оказывающими влияние на эмоции и чувства дошкольников: словесная информация взрослого и сказочного героя, моделирование, творческо-игровые задания, демонстрация видеоматериалов, специальные методы работы со сказкой («Спасательные ситуации в сказках», «Изменение ситуаций в знакомых сказках», «Знакомые герои в новых обстоятельствах»). Однако необходимо отметить, что только основа знаний о здоровье не может сформировать у ребенка способность вести здоровый образ жизни. Дальнейшее направление педагогической деятельности заключалось в развитии потребности в укреплении здоровья через осознанное участие детей в разных формах физкультурно-оздоровительной деятельности (физкультурные занятия, утренняя гимнастика, подвижные игры и физические упражнения на прогулке, закаливание и пр.). Задачей являлось формирование у дошкольников интереса и желания выполнять практические действия, направленные на сохранения здоровья с опорой на проблемно-игровые обучающие ситуации и собственный жизненный опыт. На

данном этапе применяли методы, повышающие эмоциональную активность дошкольника: игровые ситуации и диалоги со сказочными персонажами и героями, сюрпризные моменты, игры-импровизации (например, «Поможем Нехочухе следить за гигиеной своего тела», «Научи Незнайку чистить зубы» и др.). Формами работы выступали игровые физкультурные занятия, организованные на основе сюжета (сказки, литературного произведения, авторского рассказа педагога), имеющие форму двигательной инсценировки; учебно-тренировочные занятия, с применением специально разработанных карточек-схем с изображением разных видов физических упражнений, подвижных игр, спортивного оборудования.

При формировании активной позиции ребенка по отношению к собственному здоровью задачей выступало формирование у детей способность к самостоятельным и инициативным действиям в области здоровьесбережения. На данном этапе предполагалось применение детьми полученных знаний, здоровьесберегающих умений и навыков в специально созданной образовательной среде учреждения дошкольного образования. С помощью разработанных заданий дети могли самостоятельно моделировать свое поведение и деятельность, принимать осознанные решения, приобретая собственный опыт соблюдения правил здорового образа жизни. Для этого применялись разнообразные методы, повышающие поисковую активность ребенка: экспериментальные задачи, эвристические беседы, проблемные вопросы, ситуации выбора, проектный метод, взаимонаблюдение.

Проведенное исследование позволило представить характеристику ребенка старшего дошкольного возраста, который является субъектом-носителем ценностного отношения к здоровью, самостоятельного и инициативного деятеля здоровьесбережения. Она выражается следующими показателями: положительная социальная позиция по отношению к своему здоровью и здоровью окружающих; сформированные представления о здоровье, умения и навыки решения задач здорового образа жизни (владение гигиенической культурой, навыками самообслуживания, понимание необходимости физических упражнений, владение двигательными действиями в соответствии с возрастными возможностями, соотношение характера их выполнения с конкретной жизненной ситуацией, знание меры своих физических возможностей); осознанное, мотивированное соблюдение правил здоровьесбережения и правил безопасного поведения в окружающей среде; наличие интереса к содержанию результату деятельности.

Таким образом, разработанное содержание педагогической деятельности, направленное на формирование способности ребенка к осуществлению действий по охране и укреплению здоровья, представляет собой методическую систему содержательного и организационного обеспечения процесса овладения детьми системой специальных знаний, умений и навыков сохранения и укрепления здоровья, формирование на этой основе позитивного опыта осознанного отношения к здоровью, самостоятельных и инициативных действий здоровьесбережения.

Список использованных источников

1. Волошина, Л.Н. Развитие здоровьесберегающего образовательного пространства дошкольных учреждений: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л.Н. Волошина. – Екатеринбург, 2006. – 434 с.
2. Кудаланова, Л.П. Структура и особенности становления компетентности в области укрепления здоровья детей дошкольного возраста / Л.П. Кудаланова // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 1. – С. 623–627.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПЕРЕКАЗУ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Мельничук Катерина, магістрантка

*Науковий керівник: Малиновська Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Впровадження компетентнісного підходу в освітній процес є одним із важливих концептуальних положень модернізації дошкільної освіти, що актуалізує проблему формування мовленнєвої компетенції старших дошкільників.

Одним із чинників мовленнєвої компетенції є монологічна компетенція, яка передбачає здатність дитини розуміти зв'язний текст і переказувати його [4].

Переказ художніх творів посідає важливе місце у формуванні монологічної компетенції, оскільки сприяє розвитку навичок виразного зв'язного монологічного мовлення у дітей. Діти наслідують зразок літературного мовлення, залучаються до оригінального художнього мовлення, запам'ятовують емоційні слова, образні вислови, словосполучення і речення, оволодівають живою рідною мовою [5].

Роль переказів високо оцінюють сучасні українські науковці А.Богущ, І.Волощук, О.Коненко, М.Стельмахович, які зазначають, що правильно організовані спостереження за зразками мовлення спонукають дитину до власної творчості [3].

Мета дослідження – обґрунтувати педагогічні умови розвитку навичок переказу у старших дошкільників.

На констатувальному етапі дослідження з'ясували рівні розвитку навичок переказу дітей старшого дошкільного віку. Було визначено критерії і показники розвитку навичок переказу у дітей. Показниками відтворення тексту виступили: кількість слів та кількість речень у переказах дітей. Критеріями якісної характеристики мовлення було обрано самостійність відтворення тексту; наявність (чи відсутність) пауз; наявність слів (чи фраз) – заміників та привнесених слів; наявність (чи відсутність) пропусків; вид переказу (дослівний, стислий, вибіркового, стимульований, творчий) [4]. Це допомогло отримати об'єктивні дані щодо рівнів розвитку навичок переказу дітей старшого дошкільного віку.

На основі аналізу експериментальних даних було визначено вихідні рівні розвитку навичок переказу дітей старшого дошкільного віку: високий, достатній, середній, низький.

Дані констатувального експерименту засвідчили значно нижчі результати щодо розвитку навичок переказу дітей, ніж цього вимагають орієнтовні показники програмного розділу «Навчально-мовленнєва діяльність дітей у дошкільному закладі».

Розроблена нами методика розвитку навичок переказу обіймала два взаємопов'язані етапи навчання старших дошкільників переказування: підготовчий та діяльнісний. На підготовчому етапі підбирали художні тексти для переказування. В основу роботи з розвитку навичок переказу старших дошкільників покладено принципи добору творів для переказу та принципи ознайомлення дітей з художніми творами [2].

Для переказування були підібрані прозові твори – казки, оповідання, пов'язані з досвідом дітей, які мають виховну цінність, ідейну спрямованість, являють собою зразки дитячої художньої літератури, з чіткою композицією, послідовністю дій. Це твори з доступним дітям словником, без складних граматичних форм, з короткими, чіткими фразами. Звертали увагу, щоб у творі була пряма мова, яка сприяє формуванню виразності мови дітей. Цій вимозі відповідають народні казки, де багато прямої мови, де увагу дітей привертають спеціальні народні або казкові звороти (ходила-ходила) [3].

Дітям дошкільного віку притаманне наочно-образне мислення, тому на діяльнісному етапі дослідження розпочинали розвиток навичок переказу за допомогою образних (малюнкових) опор, до них належали: конкретні предмети, з якими оперують діти, складаючи та інсценізуючи переказ; сюжетні малюнки, які орієнтують дітей на зміст твору; предметні малюнки; маски для інсценування твору. Найчастіше використовувались конкретні предмети, з якими оперували діти, складаючи та інсценізуючи переказ до запропонованого твору.

У своїй роботі використовували різні види переказу: за планом, за запитаннями, від імені літературного героя, за власними малюнками, за ролями (з елементами костюмів), з елементами драматизації, моделювання [1].

На останньому етапі експериментальної роботи, коли старші дошкільники вже мали достатній досвід відтворення текстів, використали творчий переказ. Цей вид переказу передбачав виконання творчих завдань, наприклад, переказ від імені певного героя. Далі дітям пропонували придумати продовження казки.

У процесі навчання дошкільників переказу художніх текстів намагалися заохочувати малоактивних дітей, створювали емоційно-позитивний фон занять, максимально використовували ігрові прийоми навчання.

Використання художніх творів у педагогічному процесі старшої групи сприяло формуванню навичок переказу дітей. Вони навчилися уважно слухати товариша, логічно й послідовно відтворювати текст художнього твору, використовувати різні засоби інтонаційної виразності.

У дослідженні обґрунтовано педагогічні умови розвитку навичок переказу дітей старшого дошкільного віку: обізнаність дітей із змістом художнього тексту; застосування різних видів переказу; особистісно орієнтованого підходу до дітей. Опанування монологічним зв'язним мовленням не відбувається без спеціально організованого навчання.

Таким чином переказ посідає чільне місце у роботі з формування мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Бенера В.Є. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей: Навчально-методичний посібник за кредитно-модульною системою організації навчального процесу для студентів напряму підготовки 6.010101 „Дошкільна освіта” / В.Є. Бенера, Н.В. Маліновська. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2014. – 384 с.
2. Богущ А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови / А.М. Богущ, Н.В. Гавриш. – К.: Вища школа, 2011. – 704 с.
3. Богущ А.М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / А.Богущ // Педагогіка і психологія. – №1. – 2000. – С. 5 – 10.
4. Богущ А.М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А.Богущ, Н.Шиліна. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.
5. Ємець А.А. Навчаємо дітей переказувати / А.А. Ємець, О.М. Коваленко. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 111 с.

РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ

Миронець Іванна Вікторівна, студентка

Науковий керівник: Козлюк О. А., кандидат педагогічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Велике значення у формуванні моральної поведінки дітей належить сюжетно-рольовій грі. Вона з'являється у ранньому дитинстві, коли потреба дитини до самостійності, прагнення її бути "як дорослі" дуже велика, а можливості ще дуже обмежені. Є лише один засіб, який здатен вирішити цю суперечність, задовольнити домагання дитини – гра, зокрема сюжетно-рольова як провідна діяльність дитини дошкільного віку. У грі дитина бере на себе ролі дорослих і в спеціально створених умовах відтворює їхню діяльність та взаємини.

Сюжетно-рольові ігри як різновид творчих ігор, за своєю природою відображувальні: у них діти відображують свої враження про оточуюче життя, знання, засвоєні раніше. У процесі гри ці знання підіймаються на новий рівень: переводяться у мовленнєвий план, отже, узагальнюються, перетворюються, вдосконалюються. Реалізація сюжету та змісту гри можлива за умови, коли дитина бере на себе певну роль і виконує відповідні ігрові дії. Роль – це ігрова позиція дитини. Уміння брати на себе роль формується поступово. Н. Михайленко виділила дві основні умови, реалізація яких уможливує виконання дитиною різних ролей: по-перше, необхідно сформувати у дитини емоційно-позитивне ставлення до персонажа, який представлений у сюжеті гри; по-друге, дитина має

виокремити не одну, а низку дій, властивих цьому персонажу (лікар оглядає хворого, виявляє турботу про стан його здоров'я, робить уколи, міряє температуру, випишує ліки тощо) [2].

Дослідження Д. Ельконіна довели таку закономірність: чим більш очевидними є для дитини особливості поведінки зображуваного персонажа і відмінності від її власної, тим легше вона візьме на себе цю роль [1]. У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури нами з'ясовано, що: сюжетно-рольові ігри – образна гра за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) і розігрування ролей. Такі ігри пов'язані зі сферою людської діяльності й людських взаємин, оскільки своїм змістом вони відтворюють саме цей аспект дійсності. Вдаючись до них, діти намагаються по-своєму відтворити дії, взаємини дорослих, створюючи спеціальні ігрові ситуації. механічно копіюють дії дорослих, а відтворюють почуття, переживання, сповнюють їх особистісним змістом.

Для дитини роль – це її ігрова позиція: вона ототожнює себе з якимось персонажем сюжету й діє відповідно до уявлень про даного персонажа. Будь-яка роль містить свої правила поведінки, узяті дитиною з навколишнього життя, запозичені з відносин світу дорослих. Для дошкільників роль – це зразок того, як необхідно діяти. Зважаючи на це, дитина оцінює поведінку учасників гри, а потім і свою власну [3].

Нами було проведено педагогічне дослідження, у якому брали участь діти старшого дошкільного віку (5-6 років) у кількості 32 осіб, у подальшому розділених на експериментальну групу (ЕГ) – 17 чол., та контрольну групу (КГ) – 15 чол. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість обґрунтувати змістову структуру моральних норм поведінки дітей старшого дошкільного віку, яка включає такі компоненти з відповідними показниками: емоційно-ціннісний (полягає у власних оцінках суджень дитини, що характеризують її ставлення до конкретних життєвих ситуацій та вчинків людей у них), когнітивний (включає систему уявлень і знань дітей про норми поведінки) та діяльнісний (здатність дотримуватись норм моральної поведінки у ситуації вибору). Відповідно до компонентів нами були виокремлено 3 рівні сформованості моральних норм поведінки у дітей старшого дошкільного віку: низький, середній, високий.

Для реалізації мети констатувального, а саме з'ясувати рівень сформованості моральних норм поведінки, а також місце сюжетно-рольових ігор у цьому процесі нами було використано систему методів і діагностичних методик: аналіз планів роботи вихователів, спостереження за роботою вихователів та анкетування, вивчення рівня розвитку сюжетно-рольової гри, методики «Закінчи речення», призначена для виявлення ставлення дітей до моральних норм (Т. Макеева), «Вивчення усвідомлення дітьми моральних норм» (С. Белорусова), «Сюжетні картинки», для вивчення сформованості моральної поведінки у сюжетно-рольовій грі (Р. Калініна), спостереження за поведінкою дітей.

Перший етап експериментального дослідження виявив, що більшість дітей старшого дошкільного віку мають середній і низький рівні сформованості моральних норм поведінки. Отримані результати засвідчили, що у більшості дітей є певні уявлення про моральні норми, але ці знання носять загальний характер, їх зміст недостатньо точний і повний, діти не завжди розуміють значення моральної поведінки у сюжетно-рольовій грі. Причиною цього, як свідчать наші спостереження за роботою вихователів, є недостатня увага педагогів питанням морального виховання дошкільників, оскільки основний акцент робиться на їхній інтелектуальний розвиток. Також було встановлено залежність між рівнем розвитку сюжетно-рольової гри і вмінням дотримуватись моральних норм у процесі спілкування і взаємодії дітей один з одним.

Умови та ефективні прийоми формування моральних норм поведінки у сюжетно-рольовій грі ми вивчали на наступному – формувальному етапі дослідження. Були організовані і проведені сюжетно-рольові ігри – «Пошта», «Магазин», «Лікарня», «Бібліотека» та ін.; а також проведено серію занять на формування моральних норм поведінки старших дошкільників.

Про результативність проведеної роботи ми можемо стверджувати виходячи з результатів контрольного експерименту, який підтвердив вірність висунутого нами припущення, що у старшому дошкільному віці можливе формування моральних норм поведінки завдяки сюжетно-рольовій грі.

Список використаних джерел

1. Ельконін Д.Б. Психологія гри / Д.Б. Ельконін. – М., 1999. – 254 с.
2. Михайленко Н.Я. Організація сюжетної гри в дитячому саду / Н.Я. Михайленко. – М., 1997. – 127 с.
3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. Навчальний посібник / Т.І. Поніманська. – К., 2004. – 210с.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАВДАННЯ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Молчанович Катерина Ігорівна, магістрант

*Науковий керівник: Дзеджера К.В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Дошкільна освіта є першою ланкою системи неперервної освіти, яка закладає основи соціокультурного становлення особистості. Серед першочергових завдань, спрямованих на покращення результативності дошкільної освіти є забезпечення орієнтації дитини у соціумі, сприяння побудові результативних відносин з дорослими і дітьми. Це завдання обумовлено зокрема у Базовому компоненті дошкільної освіти, в якому викладено положення щодо важливості формування «у дітей навичок соціально визнаної поведінки, вміння орієнтуватись у світі людських взаємин, готовності співпереживати та співчувати іншим» [1, с. 6], відображено у пріоритетних напрямках Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Комплексних заходах щодо всебічного розвитку і функціонування української мови».

На необхідності формування культури спілкування дошкільників наголошують дослідники, які розробляють питання дошкільної освіти (А. Желан, О. Дуброва, Л. Дурандіна, О. Канарова, Л. Лідак, М. Савченко, Л. Черевко, О. Яницька).

Адже, як слушно зазначає М. Савченко: «Людина – істота соціальна. З перших місяців життя вона відчуває необхідність у спілкуванні з іншими людьми і постійно розвивається – від потреби в емоційному контакті до глибокого особистісного спілкування і співпраці. Ця обставина визначає потенційну безперервність спілкування як необхідну умову життєдіяльності. Спілкування є складною і багатогранною діяльністю особистості, потребує специфічних знань і умінь, якими людина оволодіває в процесі засвоєння соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Високий рівень комунікативності становить запоруку успішної адаптації людини до будь-якого соціального середовища, що визначає практичну значимість формування комунікативних умінь з раннього дитинства» [6, с. 52].

Як відомо, дитина моменту з народження потрапляє в середовище спілкування, яке регулюється виробленими суспільством нормами взаємовідносин між людьми. На цій основі в неї формуються уявлення про еталони належного спілкування з іншими. Саме в цей період у дитини формується суто людська потреба у спілкуванні. У ході її задоволення у дитини розвивається низка якостей, які забезпечують досягнення певного рівня культури спілкування. Спілкуючись з ровесниками, дитина вчиться гратися і працювати разом з ними, досягати поставленої мети. У процесі спілкування дитина знайомиться з правилами комунікативної поведінки, оцінками і судженнями стосовно цих правил.

Тобто варто зазначити, що саме в дошкільному віці закладаються основи комунікативної компетентності, формуються регулятивні механізми спілкування, орієнтовані на ті чи інші цінності, норми і принципи. У цьому сенсі варто погодитись з думкою О. Дубрової про те, що культура спілкування не є вродженою властивістю – «вона формується у процесі цілеспрямованих педагогічних дій, які передбачають створення таких умов, які найбільшою мірою забезпечували б набуття дитиною відповідних знань, емоційних ставлень, умінь і навичок мовної комунікації тощо, зважаючи на її вікові та індивідуальні особливості» [2, с. 236]. І саме дошкільний вік, що визначається пластичністю психіки, появою новоутворень у вигляді мотивів та моральних установок, можна вважати найбільш чутливим періодом для започаткування культури спілкування.

Так, згідно з даними, обґрунтованими О. Пісарєвою, Г. Смольниковою, старші дошкільники вирізняються потребою у спілкуванні не тільки з дорослими, але й з однолітками; спроможністю до позаситуативно-ділового спілкування з ними, здатністю привернути до себе увагу та передбачати і врахувати можливу реакцію партнерів зі спілкування, умінням обґрунтовувати свої думки та висловлювати їх у різних формах (наприклад, прохання, оцінки, розпорядження, доручення) [5; 7]. При цьому важливо підкреслити основоположну роль дорослого у формуванні таких здатностей – діти сприймають його як взірць для наслідування, думка якого є критерієм правильності оцінки дитиною іншого або її самооцінки. Водночас необхідно підкреслити те, що дошкільники стикаються у своєму спілкуванні з суттєвими труднощами, зумовленими нестачею комунікативного досвіду – передусім відсутністю комунікативних навичок та умінь, обмеженістю вербального ресурсу, браком готовності регулювати комунікативну поведінку відповідно до моральних регулятивів.

У зв'язку з цим потреба у спілкуванні нерідко виникає завдяки емоційно забарвленому прагненню взяти участь у спільній грі. При цьому якість комунікативних контактів залежить не так від умінь дитини підпорядковувати свою поведінку моральним нормам, як від емоційного стану дошкільника, його емоційного ставлення (зокрема симпатії) до партнера зі спілкування, що виникає на основі позитивної оцінки його особистісних якостей (веселий, добрий) та здібностей до певного виду діяльності. Окрім того, внаслідок відсутності достатньої готовності дошкільників до нормативної регуляції спілкування їх комунікативна поведінка може бути досить нестандартною та несумісною з приписами, визнаними дорослими (наприклад, вдавання до передражнювання, кривляння), а через нестачу досвіду взаємодії з іншими в ній можуть переважати такі комунікативні дії, які відображають індивідуальні інтереси дитини і не містять в собі відповіді на дії іншої дитини – як-от: сперечання, нав'язування своєї волі, вимог, наказів, обмежень [7, с. 15].

Незважаючи на те, що дітей дошкільного віку знайомлять з правилами спілкування, у їхніх реальних взаємовідносинах знання про правильне і неправильне, про необхідне і заборонене нерідко витісняється тими емоціями, які вони переживають. До того ж, відносини один з одним цікавлять їх набагато менше ніж предмет ігрової діяльності. Тому правила, згідно з якими мають регулюватись ці відносини, не завжди є актуальними.

Хоча практика роботи з дітьми свідчить про те, що більшість дошкільників знає як потрібно вчинити в тій чи іншій ситуації, в реальному спілкуванні вони нерідко вдаються до нормативних порушень. У цих випадках чинні норми не стають керівництвом до дії у зв'язку з тим, що дошкільники оволоділи правилами комунікативної поведінки лише на рівні знань, які отримують досить слабке відображення у системі усвідомлених особистісних мотивів. Подолання цих труднощів значною мірою залежить від дорослих: батьків і вихователів. Як стверджує М. Савченко, «тільки завдяки двостороннім контактам, за яких дитина відчуває себе об'єктом уваги і поваги, формується позитивне ставлення до оцінки і впливу, а з цим – доброзичливість, комунікативність. І навпаки – відсутність емоційної співзвучності, очікування холодного, байдужого ставлення вихователя гальмують активність, спрямовану на те, щоб заслужити його схвалення, його прихильність» [6, с. 54].

У результаті спілкування з дорослими дитина дізнається про те як треба спілкуватись шляхом спостереження за їх поведінкою, на підставі їхніх вимог, пропозицій, пояснень, оцінок. Враховуючи обмеженість комунікативного досвіду дошкільників, вихователі дошкільного закладу повинні допомогти дітям дошкільного віку сформувати чіткі уявлення про моральні засади спілкування один з одним, розуміння того, що є в ньому добрим, а що поганим.

Варто зазначити, що у процесі формування культури спілкування важливо досягнути того, щоб правила комунікативної поведінки були усвідомлені дітьми, відчуті, пережиті, стали значущими для них, спонукали до моральних дій. У цьому контексті бачиться важливим формувати спрямованість на оточуючих людей, розвивати емоційне ставлення до них, відображене у співчутті, співпереживанні, радості від успіхів іншого, бажанні поділитись іграшками чи ласощами, допомогти іншому.

Розуміючи під культурою спілкування складне особистісне утворення, яке формується в результаті засвоєння духовно наповненого комунікативного досвіду і охоплює знання про способи його реалізації, готовність дотримуватись моральних норм та етикетних приписів, спроможність використовувати й збагачувати вербальний ресурс, продуктивно реалізувати комунікативну поведінку, взаємодіючи з дітьми та дорослими на гуманістичних засадах, ми погоджуємось з думкою О. Дубрової про те, що зміст формування культури спілкування старших дошкільників полягає у:

1. формуванні позитивного ставлення до спілкування та розвитку потреби у ньому;
2. формуванні уявлення про місце спілкування у житті людини та важливості культурної поведінки під час спілкування з людьми;
3. привчання до використання ввічливих форм звернення до дорослих і дітей, привітання, прощання, подяки, вибачення, застосування невербальних засобів;
4. формуванні умінь розуміти свої емоції та розпізнавати емоції інших людей;
5. вихованні доброзичливого, чуйного ставлення до партнерів зі спілкування, виробленні готовності співпереживати та співчувати їм;
6. розвитку умінь слухати і чути партнера [3, с. 10].

Окрім того, бачиться доцільним розвивати операціональні можливості дошкільників шляхом оволодіння ними вербальними і невербальними засобами спілкування: збагачувати лексику та арсенал невербальних засобів старших дошкільників, виробляти умінь чути і розуміти смисл словесного і невербального повідомлення співрозмовника. При цьому варто погодитись з твердженням, висловленим А. Желан про те, що процес формування культури спілкування не повинен бути формальним, а виховні впливи мають бути такими, щоб зачепити серце і душу дитини. Адже, як слушно стверджує автор: «Найголовніше, що потрібно пам'ятати і розуміти як вихователю, так і батькам це те, що будь який прояв ввічливості з боку дитини повинен керуватися добрими думками й почуттями, бути для неї усвідомленою необхідністю та потребою, а не засобом отримання похвали чи уникнення покарання. Тому мета виховання культури спілкування полягає в готовності дитини самостійно приймати моральні рішення та відповідно діяти» [4, с. 22].

Тому очевидно, що успішна реалізація змісту формування культури спілкування залежить від використаних методів, до числа яких можна віднести передусім розповіді, пояснення, бесіди, читання дитячої літератури, перегляд відеоматеріалів (роликів, мультфільмів), соціально-педагогічні методи (зараження, пряме та опосередковане навіювання (наказ, настанова, приклад), наслідування), педагогічну вимогу, вправи, привчання, нагадування, створення виховуючих ситуацій, гру, показ, змагання, заохочення, покарання.

Таким чином, стає можливим забезпечення системи виховних впливів, які не тільки сприяють засвоєнню старшими дошкільниками знань про спілкування та його регулятиви, але й на основі сприйняття емоційно забарвленого образу морально-етичних вимог уможливають інтенсифікацію процесу їх усвідомлення, спонукання до реалізації в комунікативній поведінці.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. керівник: А. М. Богущ ; авт. кол-в : А.М. Богущ, Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.В.Гавриш та ін. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Дуброва О. Теоретичні засади формування основ культури спілкування дітей 5-7 років / О. Дуброва // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2011. – № 39 (2). – С. 236–243.
3. Дуброва О. М. Формування основ культури спілкування у дітей 5-7 років в умовах навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад-початкова школа»: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Оксана Миколаївна Дуброва ; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2014. – 19 с.
4. Желан А.В. Формування культури поведінки дітей дошкільного віку / А.В. Желан // Наук. вісник Микол. нац. ун-ту ім. В.О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 1. – С. 20–24.
5. Пісарєва О. Особливості взаємодії дитини-дошкільника з однолітками / О. Пісарєва // 36. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2011. – № 1 (7). – С. 231–240.
6. Савченко М. Особливості комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку / М. Савченко // Наук. записки Тернопільського нац. пед. унту. Сер. : Педагогіка. – 2009. – № 1. – С. 52–55.
7. Смольникова Г.В. Особливості спілкування дошкільників з дорослими і дітьми / Г.В. Смольникова // Дошк. виховання. – 2006. – 11. – С. 14–15.

ВПЛИВ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ

Мулик Діана Вікторівна, студентка

*Науковий керівник: Степанова О.І., кандидат філологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет,*

Казка упродовж останніх років стала об'єктом дослідження фольклористики, літератури, педагогіки, психології, лінгводидактики.

Висвітлювалися різні її аспекти: жанрові особливості різних видів казок (В.О. Бахтіна, О.Ю. Бріцина, Н.О. Ведернікова, Є.М. Дунаєвська, Є.В. Померанцева та інші); сприймання та розуміння казки дітьми

(В.М. Андросова, Н.Ф. Виноградова, Л.М. Гурович, О.В. Запорожець, Н.С. Карпинська, Г.М. Леушина, О.І. Соловйова, В.М. Теплова, П.М. Якобсон та інші); казка, як засіб виховання. (М.М. Коніна, Є.Д. Радіна, О.І. Соловйова, С.А. Литвиненко, У.П. Усова та інші); вплив казки на мовленнєвий розвиток дитини (С.А. Алієва, Н.С. Карпинська, Н.Н. Насрулаєва).

Фольклористика розглядає казку за типом поетичної архітектоники як специфічний епічний, прозаїчний, сюжетний жанр, як епічне оповідання чарівно-фантастичного, алегоричного або соціально-побутового характеру зі своєрідною системою художніх засобів, підпорядкованих героїзації позитивних та сатиричному викриттю негативних образів, часто гротескному зображенню їх взаємодії.

З погляду вчених-фольклористів (Н.О. Ведернікова, Л.Ф. Дунаєвська, Є.В. Померанцева та інші), казка характеризується своєрідними жанровими особливостями: в фольклорному процесі казка формується як твір усний, і тому має особливий стиль, сюжет і усталену композиційну будову. Сюжети казок завжди викінченні, стислі, багатоепізодичні, з драматичним напруженням, чіткістю, динамічним розвитком подій.

Дослідники народних казок виділяють у поетичній системі казок такі основні художні засоби: гіперболу (у рукавичці вміщується аж семеро звірів): ретардацію (лисиця тричі умовляє півня, або тричі обдурює діда коза-дереза); градацію, яка досягається ретардацією з наступною гіперболізацією часу й простору (лисиця вперше несе півня не далеко, вдруге – далі, в третє – зовсім далеко); числову символіку.

Для мовного стилю казок більш характерне вираження дії, ніж якості: широко використовується дієслово і дуже рідко прикметники. Опис у казці – явище рідке, і якщо має місце, то досягається традиційним засобом і постійними епітетами. Значну роль відіграє звукова організація мови. Найбільш висока її форма – загальний пісенний тон, що досягається постійною ретардацією тексту, римованими фразами, включення у текст оповідей, пісень, наспівок, найпростіших форм звукової організації – звукових повторів та звуконаслідувань. Усі перелічені ознаки, зумовлені найголовнішою особливістю жанру – характером художньої вигадки, яка поєднує у собі дві функції – ідейну та естетичну.

Естетична функція виявляється в яскравому, динамічному, романтичному зображенні подій, розважальності, гіперболізації фізичних та духовних якостей персонажів, тому психологічному впливові на слухача, який викликає у них співпереживання, тривогу, радість. «Ідейна функція казки полягає у перемозі добра над злом. Образи казки узагальнені, кожен з них – символ», підкреслює О.Б.Величко [3, с. 99]. Важливою рисою казкових героїв є їх традиційність, як втілення етичного й соціального досвіду народу. У них закріплено своєрідний фольклорний погляд на явища дійсності, тому казкові персонажі досить стійкі в основних своїх якостях.

Казка здійснює суттєвий вплив на розвиток дитячої мовленнєвої творчості. Ця проблема набула свого розвитку в дослідженнях С.К. Алексієвої, Є.А. Короткової, Є.А. Шибицької, Л.І. Фесенко і інших.

У працях (Р.І. Жуковської, А.В. Запорожець, Н.С. Карпинської) показано, що дошкільники, слухаючи народну казку вірять всьому, що в ній відбувається, стають ніби співучасниками подій, хвилюються за персонажі, радіють їх успіхам, засмутовуються невдачам. Досягти того, щоб сприйняття казки стало “вдумливим” набагато важче.

Казка складає словесні картинки людського життя. Вчинки, почуття, думки людей, їх відношення, події, які з ними відбуваються, предмети, які їх оточують, – все це відображено в слові, яке несе в собі номінативно-зображувальне і емоційне значення.

У старшому дошкільному віці сприйняття характеризується фрагментарністю. При яскравому емоційному сприйманні діти цього віку слухають казку з відпочинком, відволікаючись від часу, мало уважні до кожного слова художнього тексту. Вони не вміють ясно і чітко виложити свої думки і почуття відносно прочитаної казки.

Чудодійним методом розвитку мовлення дітей називав В.О. Сухомлинський казку. За його словами, це «свіжий вітер, що роздуває вогник дитячої думки і мови» оточенням» [6, с.153]. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем, відкликається на події та явища навколишнього життя, висловлює ставлення до них. Початкове виховання дитини відбувається також у казці.

В.О. Сухомлинський намагався розповідати казки дітям на лоні природи, поєднуючи спостереження з виявами фантазії. Це «Казка про Сонце», «Казка про хмарину», казки «Про Бабу-Ягу», «Про жайворонка», «Про Темніть і Сутінок». Емоційне сприйняття казки підсилюється і своєрідним казковим оточенням.

Отже, казка є найпопулярнішим видом усної творчості, її полюблюють не тільки діти, а й дорослі.

З різних років батьки, вихователі розповідають дитині казки. Казка є мудрим наставником, вона навчає дітей, виховує в них кращі риси характеру, допомагає оцінити добрі і погані вчинки людей, вчить співчувати добру або засуджувати зло. Мова казки проста, чітка, локанічна. Часто описи в казці замінюються епітетами, подвійними дієсловами, прикметниками («тягне-потягне», «велика-превелика»), часом один епітет казки створює цілу картину пейзажу («за круті гори, за бистрії води...», «краснее літечко»). Казка наділяє героїв призьвиськами-епітетами, які завжди подобаються дітям: «зайчик-лапанчик», «вовчик-братик», «кіт-воркіт», «лисичка-сестричка» тощо. У казках для дітей коза співає козенятам, щоб відчинили, співає пісеньку колобок. Повторення в казках подобаються дітям, вони краще запам'ятовують зміст.

Слушним в аспекті нашого дослідження є звернення до жанрової специфіки казки. Так, своєрідна казкова формула, складовими якої є зачин і кінцівка, що, за О.Б.Величко, несуть у собі «оформлюючу роль, виділяють кордони казкового світу, спрямовують читача (слухача) на казковий лад» [2, с. 82]; за допомогою яких повідомляється про благополучний наслідок пригод героя [2, с. 64].

Основна функція зачину та кінцівки, як специфічного часового обрамлення казки, полягає, на думку О.І.Бондаря, у заданні параметрів буття, простору, часу і приналежності, локації персонажів казкового тексту (зачин) та виведенні слухача (реципієнта і світу персонажів (кінцівка). 3-поміж зачинів, що притаманні казці, О.І.Бондар виокремлює: локативно-посесивний (1-3 речення). Такі зачини розпочинаються словами (*жити, бути*). Наприклад: «Жив собі дід та баба». Далі здебільшого вказується об'єкт володіння, приналежності, який часто є головним героєм («була у їх коза»– українська народна казка – «Коза-дереза»); датуально-темпоральний зачин із загальною віднесеністю в минуле («Колись – то давно, не за нашої пам'яті, мабуть, ще й батьків і дідів наших не було на

світі, - *жив собі убогий чоловік з жінкою*» – українська народна казка – «Ох!»); іншим досить поширеним типом зачину є, на думку вченого, зачин із уведенням у ситуацію без словесних кліше, характерними для якого є дієслова минулого, майбутнього часу (*Ходив ліс берегом понад водою...*). Рідше у казці мають місце зачини, що розпочинаються з прямої мови, прологу [2, с.12].

На відміну від зачинів, кінцівки є менш стандартизованими. Найпоширенішою, за даними досліджень О.І.Бондаря, є кінцівка – результат, в «якій фіксується наслідок» казкової події, узагальнюється сюжетна лінія казкового тексту (*Взяли попродали овечок та накупили вовків – українська народна казка – «Солом'яний бичок»*). Найявніми у структурі казки є стандартизована нефразеологічна кінцівка, що має на меті підкреслення щасливої розв'язки казкового тексту (*А лисичка і досі живе у своїй хатці – українська народна казка «Лисичка сестричка і вовк панібрат»*), нестандартизована – підкреслює повчальний характер казки (*Біда навчить розуму – українська народна казка «Вовчок-товчок»*). Універсальним закінченням казки, на думку О.І.Бондаря, є стандартизована фразеологічна кінцівка (*От вам казочка, а мені бубликів в'язочка – українська народна казка «Івасик –Телесик»*). Окрім вищеозначеної функції, зачин і кінцівка є, на нашу думку, своєрідною образною характеристикою казки, так званою «візитною карткою», містять певні потенційні можливості щодо збагачення словника казковими експресемами, що наявні в кожному з них [2, с. 90-110].

Основною функцією «казкових кліше» (Бондар О.І.) є, на думку вченого, конотативне значення семантичної сторони казкового тексту, зумовлене експліцитним та імпліцитним вираженням власне казкових експресем, що несуть основне навантаження у структурі казкового тексту.

Семантична структура казкового тексту представлена насамперед трьома основними характеристиками. З-поміж них: імпліцитність, експресивність і конотативність. Будь яка казка характеризується наявністю означених компонентів.

Проблема використання казки в мовленнєвому розвитку дошкільників знайшла своє відображення лише в дослідженнях (Гавриш Н.В., Насруллаєва Н.Н., Фесенко Л.І., Шибицька А.Є. та ін.).

Так, предметом дослідження Л.І.Фесенко виступив процес розвитку зв'язного мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами української народної казки. У ході дослідження ученою було доведено доцільність використання української народної казки у мовленнєвому розвитку дошкільників. Робота з казкою, за Л.І.Фесенко, повинна відбуватися за певних умов, з-поміж яких виокремлюються:

- дотримання вимог щодо доступності та емоційної насиченості змісту казок;
- доступність лексико-граматичних засобів текстів казок тощо [7, с. 158].

Українська народна казка, за А.Є.Шибицькою, здійснює безпосередній вплив на словесну діяльність, сприяє розвитку образного мовлення, вчить засобам побудови оповідання [7, с. 154].

Емоційне, свідоме сприйняття казки, на думку Н.Н.Насруллаєвої, є своєрідним підґрунтям, певною умовою виразності мовлення. Дослідження вченого присвячено формуванню образності і виразності мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами таджицької народної казки. У ході дослідження вченою було доведено психологічну і вікову відповідність казки, з'ясовано вплив художньо-зображувальних засобів з експресивно-емоційним забарвленням на мовленнєвий розвиток дитини середнього дошкільного віку. При цьому, зауважимо, що дослідження Н.Н.Насруллаєвої мало на меті передусім вирішення дещо узагальнених завдань, спрямованих переважно на формування вмінь правильно слухати і сприймати змістову та образно-виразну сторони казки, не акцентуючи увагу саме на збагаченні словникового складу лексичним багатством казкового тексту [5].

Художню цінність казки визначають насамперед конкретність, образність у змалюванні героїв, органічний зв'язок із зовнішнім виглядом і поведінкою. Мова казки, за Н.С.Карпінською, завдяки наявності «влучних епітетів» сприяє мовленнєвому розвитку дошкільників [4, с. 149].

Отже, наявність у структурі казкового тексту елементів експресивної лексики зумовила вибір творів цього жанру для здійснення завдань збагачення словника дітей середнього дошкільного віку експресивною лексикою у процесі навчально-мовленнєвої діяльності.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо у розробці шляхів збагачення словника дітей дошкільного віку засобами казки.

Список використаних джерел

1. Боса Л.П., Хоменко Л.М. Мандрівка в книжкове царство. Ігри – заняття для дітей середнього дошкільного віку / Л.П. Боса, Л.М. Хоменко. – К.: ВФ «Пальміра», 1998. – 45 с.
2. Бондар О. І. Часова структура української народної казки // Мова : структура, суспільство, культура : Збірник наукових статей [До 60-річчя з дня народження професора Бондаря Олександра Івановича] / О. І. Бондар. – Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2012. – С. 105-119. 5. Бондар О. І. Етапи Величко О. Б.. Казка як феномен культури /естетичний аспект аналізу/ : Дис... канд. філос. наук: 09.00.04 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1995. – 153 с.
3. Карпинская Н.С. Художественное слов-о в воспитании детей / Н.С. Карпинская. – М.: Педагогика. –1972. – 149 с.
4. Насруллаєва Н.Н. Влияние содержания языковых средств народной сказки на образность и выразительность речи старших дошкольников. На материале таджикских народных сказок.: Дис... канд. педаг. наук:13.00.01. – К., 1981. –181 с.
5. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – Т. 1. — К. : Рад. шк., 1977. – С 55-209.
6. Фесенко Л.І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку: Дис... канд педаг. наук:13.00.02. – Одеса, 1994. – 176 с.
7. Шибицька А.Е. Влияние русского народного фольклора на сочинение сказок детьми. Сб.: Худ. Тв-во и ребенок / Под ред. Н.А.Ветлугиной / А.Е. Шибицькая. – М.: Педагогика, 1972. – 285 с.

ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ХРИСТІАНСЬКИХ ЦІННОСТЯХ

Мусійчук Тетяна Анатоліївна, студентка

*Науковий керівник: Падалка О.І., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Проблема духовно-морального виховання особистості на християнських цінностях є надзвичайно актуальною як для батьків і педагогів, так і суспільства в цілому, оскільки у процесі засвоєння християнських моральних цінностей діти навчаються добра, милосердя, добродійності, відповідальності, співчуття, турботливості. Саме на християнських моральних цінностях ґрунтується європейська цивілізація [2].

Формування духовного світу дітей і молоді, духовності як провідної якості особистості – велике і складне завдання, яке стоїть у центрі уваги педагогів. Особливої актуальності воно набуває сьогодні, коли проблеми соціально-економічного й політичного розвитку країни, боляче вразили молоде покоління. Виходячи з цього, виникає гостра потреба в залученні християнських цінностей до процесу виховання дітей дошкільного віку, визначенні основних засад, цілей, напрямів, змісту, форм і методів формування духовності на їх основі, які разом з іншими складовими сприятимуть розвитку й формуванню духовної високоморальної особистості, майбутнього громадянина України [3].

Специфіка виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях полягає у тому, що цей процес починається змалку, з огляду на унікальність дошкільного дитинства у плані духовно-релігійної сенситивності. Він постійний, тобто не обмежується тимчасовими окремими виховними заходами. Це комплексна система роботи, яка включає не лише заняття, а увесь навчально-виховний процес з використанням різноманітних форм, засобів і методів роботи з дітьми. Працюють у цьому напрямку виключно за згодою батьків, якщо батьки з певних причин своєї згоди не дали, то х їхніми дітьми не проводяться подібні заходи духовно-морального спрямування, вони у цей час займаються іншою діяльністю під контролем помічника вихователя.

Слід зазначити, що духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях – це комплексний процес, в якому чітко виступають три складові: робота з дітьми, їх батьками та вдосконалення власної особистості педагога – внутрішня робота над собою [1].

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури нами з'ясовано, що: формування духовності на основі християнських моральних цінностей передбачає вироблення моральних вимог, що відкладаються в моральній свідомості дитини у вигляді норм, принципів, ідеалів, понять, чеснот і та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість обґрунтувати змістову структуру духовно-моральних цінностей дітей дошкільного віку, яка містить когнітивний (передбачає ознайомлення вихованців з моральними нормами, якостями, основними християнськими чеснотами; доведення до свідомості дітей їхнього значення для подальшого життя), мотиваційний (виховання бажання дотримуватися моральної поведінки; стимулювання прагнення плекати в собі високі духовно-моральні якості та чесноти) та поведінковий (закріплення моральних норм і правил у поведінці дітей; визначення рівня засвоєння моральних норм та християнських чеснот; формування у дитини умінь та навичок соціальної поведінки) компоненти.

Для реалізації мети констатувального експерименту підібрано ряд діагностичних методик, зокрема: діагностика сфери ціннісних орієнтацій дошкільника, яка містила в собі набір сюжетних картинок з характеристиками ціннісних орієнтацій: родина, любов, дружба, добро та зло. Також запропоновано розглядання Книги Біблії за змістом якої велася бесіда з використанням певних запитань та «Як би ти вчинив в цій ситуації?». Дітям пропонувалося розв'язати проблемні ситуації, в яких вони могли б опинитись.

Результати констатувального етапу дослідження показали, що більшість дітей старшого дошкільного віку мають середній і низький рівні сформованості моральних норм поведінки. Отримані результати засвідчили, що у більшій кількості дітей є певні уявлення про духовно-моральні норми, але ці знання носять загальний характер, їх зміст недостатньо точний і повний, діти не завжди розуміють значення духовно-моральної поведінки.

На формувальному етапі програма роботи включала 2 напрями: роботу з дітьми: проведення занять на духовно-моральну тему, читання казок та біблійних текстів та бесіди за їх змістом; роботу з батьками: психологічний тренінг на тему «Духовно-моральне виховання дітей на основі використання християнських цінностей»; роботу з вихователями: лекторій на тему: «Християнські цінності педагога».

Про результативність проведеної роботи ми судили з даних контрольного етапу експерименту, який підтвердив вірність висунутого нами припущення, що залучаючи дітей до християнських цінностей, формуються складові духовного світу, моральність особистості, яка є головним життєвим орієнтиром дитини.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія і практика. Навчальний посібник / Під загальною редакцією професора С. О. Нікітчиної. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 368 с.
2. Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях: навч. прогн. та календарно-темат. план / А.М. Богуш, І. Л. Сіданіч, В. Є. Сучок [та ін.]. – К.: ВБФ «Східноєвропейська календарна місія», 2016. – 100 с.
3. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – №4. – С.13-18.

ФОРМУВАННЯ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Николайшина Алла Вікторівна, магістрант

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

Одним із ефективних засобів педагогічного впливу на розвиток мовленнєвої особистості дошкільника є театралізована діяльність, яка передбачає наявність у дошкільників умінь і навичок самостійно розігрувати зміст знайомих художніх творів у театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в театральних виставах [2].

Проблема театральньо-мовленнєвої діяльності розглядалася науковцями у різних аспектах: лінгводидактичному (Богуш А., Водолага Н., Гавриш Н., Чемортан С.), педагогічному (Зимня І., Карпинська Н., Славина Л.), психологічному (Виготський Л., Гальперин П., Давидов В., Ельконін Д., Запорожець О.), філософському (Каган М.) [2; 5].

Театралізована діяльність має великі потенційні можливості для розв'язання завдань мовленнєвого розвитку дошкільників. Вона має певні особливості в межах кожного вікового періоду. Це пов'язано з різним рівнем розвитку мовлення, ігрової діяльності, театральних дій, сприймання літературних творів (Артемова Л., Бочкарьова Л., Жуковська Р., Менджеричька Д., Седж Н., Тельчарова О.) [4].

Важливим чинником художньо-мовленнєвої діяльності є театральньо-ігрова компетенція [3].

Метою дослідження було теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування театральньо-ігрової компетенції у старших дошкільників.

Констатувальний етап експерименту передбачав з'ясування рівнів сформованості театральньо-ігрової компетенції у дітей старшого дошкільного віку. Було визначено критерії і показники театральньо-ігрової компетенції дітей старшого дошкільного віку. З-поміж них:

1) пізнавальний критерій з показниками: обізнаність з художніми творами, казками; уміння розповідати знайомі казки; вміння оцінювати свою розповідь і розповідь товариша.

2) ігровий критерій з показниками: відтворення змісту художнього твору або власного сюжету в грі-драматизації чи імпровізованій грі, виявлення особистісного ставлення до свого героя та вистави в цілому

3) сценічний критерій з показниками: показ вистав для глядачів, влучне передавання сценічних образів.

До кожного з виокремлених нами критеріїв та показників було розроблено експериментальні завдання для визначення рівнів сформованості театральньо-ігрової компетенції у старших дошкільників.

Дані констатувального експерименту засвідчили значно нижчі результати сформованості театральньо-ігрової компетенції, ніж цього вимагають орієнтовні показники програмного розділу «Художньо-мовленнєва діяльність у дошкільному закладі».

На основі одержаних експериментальних даних констатувального експерименту було визначено чотири рівні сформованості театральньо-ігрової компетенції у старших дошкільників: високий, достатній, середній, низький.

Формувальний етап експерименту мав на меті розвиток театралізованої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Було розроблено методику формування театральньо-ігрової компетенції засобами театру у старших дошкільників.

Цей етап експерименту проводився у формі тематичного проекту «Театр» і складався з кількох етапів: інформаційно-ознайомлювального, тренувально-ігрового і самостійно-діяльнісного.

На першому (інформаційно-ознайомлювальному) етапі дітей ознайомлювали з театром як культурною установою та правилами поведінки у театрі. З цією метою проводились екскурсії до місцевого палацу культури, у ляльковий театр, розв'язання проблемних ситуацій.

Тренувально-ігровий етап роботи передбачав збагачення, розширення уявлення дітей про театр, розвиток ігрових дій. Використовувались ігрові вправи, творчі етюди, проблемні ситуації.

На самостійно-діяльнісному етапі у дітей виховували цілеспрямованість та наполегливість у реалізації ігрових ролей та змісту театральної вистави. Діти залучалися до театралізації, якій передувала ретельна підготовка (тренувальні вправи, сюжетно-рольова гра «Театр», виготовлення декорацій).

Розвиток мовлення дітей у процесі театральньо-ігрової діяльності залежить від особистості педагога, його емоційності, естетичної культури, вміння враховувати інтереси та нахили дошкільників, налаштовувати їх на втілення ігрових задумів. Зі старшими дошкільниками широко використовували прийоми опосередкованого педагогічного впливу: організація театральньо-ігрового середовища, постановка перед дітьми проблемних ігрових завдань, допомога у плануванні діяльності, попередня мовленнєва робота тощо [2].

Важливою умовою розвитку мовлення дошкільників у театралізованій діяльності є створення театральньо-ігрового середовища (різноманітні матеріали, іграшки, атрибути), яке повинне забезпечувати комфорт, відповідати віковим можливостям дітей [1].

Театралізована діяльність є одним із продуктивних напрямів роботи з розвитку мовлення дітей. Від вдалої організації та керівництва театралізованою діяльністю залежить успіх оволодіння дітьми мовленнєвими навичками.

Список використаних джерел

1. Артемова Л.В. Театр і гра / Л.В. Артемова. – К., 2002. – 148 с.
2. Богуш А.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підручник для студентів вищих навчальних закладів / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К.: Слово, 2006. – 304 с.
3. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А.М. Богуш. – Х.: Вид-во «Ранок», 2011. – 176 с. – (Дошкільна освіта).
4. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. Гавриш. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

ГУМАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Олінчук Ольга Володимирівна, магістрант

*Науковий керівник: Козлюк О.А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Кризові явища у соціально-економічній, політичній, культурній та ін. сферах суспільного життя зумовили різкий спад у виховання підростаючого покоління, а саме, в напрямку патріотичного виховання. Тому, значна роль у вихованні патріотизму лягла на дошкільні та навчальні освітні установи, у рамках яких відбувається духовно-моральне становлення дітей і підготовка їх до самостійного життя.

Дослідженню проблеми патріотичного виховання присвячені праці провідних психологів та педагогів, зокрема, положення про формування самосвідомості особистості (Л. Божович, В. Мухіна, С. Рубінштейн, Г. Урунтаєва); етнопсихологічні аспекти розвитку національної самосвідомості (Л. Дробіжева, І. Кон, В. Мухіна, Т. Стефаненко, В. Хотинець); ідеї формування особистості в процесі освоєння національної культури (В. Арунова, Г. Волков, А. Ізмайлов, М. Мацейків); патріотичного виховання дітей дошкільного віку як основи формування національної самосвідомості (М. Богомолова, Н. Виноградова, Л. Калуська, С. Козлова). Дослідження проблеми патріотичного виховання дошкільників ґрунтується на фундаментальних працях у галузі національної системи виховання, концептуальних положеннях національної освіти та виховання (А. Алексюк, І. Бех, Г. Ващенко, О. Вишневський, Т. Усатенко).

У сучасній літературі патріотичне виховання трактується як виховання, що формує усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, любов до своєї Батьківщини, вболівання за долю свого народу, його майбутнє [4].

Співпраця дошкільного закладу й родини – запорука успіху у вихованні та навчанні дошкільників. Адже сім'я – найперший і найважливіший соціальний інститут виховання. Саме з сім'ї дитина виносить перші враження про навколишній світ, у сім'ї формуються перші оцінні уявлення, закладаються моральні переконання, прищеплюються культурні і гігієнічні звички. Їй належить пріоритет у становленні особистості дитини, вона має максимальні можливості для набуття малоком знань, умінь та навичок, необхідних у подальшому житті.

У взаєминах з батьками слід прагнути дотримуватися принципу гуманізації. Гуманізувати – означає визначити цінність кожного з батьків як особистості, його права на власну позицію, а також помилки. Тому у спілкуванні з батьками потрібно виявляти доброзичливість, щирий інтерес до питань, які їх турбують. Завдяки цьому батьки відчують повагу до себе, визнання значущості їхньої думки з того чи іншого приводу [3, с.7]. Взаємодія з батьками на основі принципів демократизації і гуманізації має зміцнити віру батьків у професійну компетентність, тактовність і доброзичливість вихователя, його вміння зрозуміти їх і допомогти їм у вирішенні конкретних проблем, взаємодії з ними тощо.

Варто зауважити, що неможливо говорити про виховання любові до Батьківщини без повідомлення дітям певних знань про неї. Важливим напрямом патріотичного виховання є вивчення культури, побуту, звичаїв рідного народу. Встановлення розірваних зв'язків з минулим, повернення втрачених народних традицій, вихователям ДНЗ потрібно поширювати інтерес дітей до народних традицій, формувати патріотичні почуття, залучаючи їх до джерел народної творчості, що сприятиме всебічному розвитку національного типу особистості [5].

Досягти мети у взаємодії з батьками педагог зможе за умови правильно налагодженого педагогічного спілкування з ними, яке повинно відбуватися за дотримання таких правил:

- щирий інтерес до батьків вихованців, особистісний підхід до проблем сімейного виховання у спілкуванні з ними;
- залучення батьків до оцінювання успіхів дитини, прогнозування перспектив її розвитку;
- заохочення батьків до участі у спільній роботі з дитиною і педагогом, колективом дошкільного закладу;
- вміння вислуховувати батьків, намагання зрозуміти їхні проблеми, допомогти прийняти обґрунтоване педагогічне рішення;
- доброзичливість, оптимістичність, привітність у стосунках з батьками.

Батьки повинні відчувати щирю повагу до них як до особистостей, зацікавленість їхніми думками і справами [6].

Для того, щоб домогтися результативності в роботі з батьками потрібно будувати роботу поетапно, на основі таких принципів:

- довірливі відносини – забезпечення впевненості батьків у професійній компетентності, тактовності й доброзичливості педагогів, їх умінні зрозуміти й допомогти розв'язати проблеми сімейного виховання;
- особистісна зацікавленість батьків – у своїй педагогічній освіті (просвітництві) батьки мають побачити особистий сенс, який допоможе їм правильно будувати спілкування і спільну діяльність з дитиною, зробити педагогічну позицію адекватною, гнучкою, рухливою і прогностичною;
- підхід до батьків, як до адекватних суб'єктів процесу взаємодії а не як до об'єктів виховання – батьки є не учнями, а партнерами педагогів у вихованні дітей: педагоги допомагають їм, а не вчать виховувати власних дітей, запропоновані методи мають бути цікавими й корисними;
- піднесення самоцінності батьків – прояв поваги до кожного з батьків, визнання їх індивідуальності й неповторності, права на помилки, відмова від суддівських позицій у ставленні до них, надання їм підтримки, створення умов за яких батьки зможуть максимально і плідно виявити свої позитивні якості та здібності;

• емансипація батьків – звільнення батьків від хибних установок на виховання, поглядів на дитину як на нетямущого малюка, якому треба постійно підказувати, допомагати, поведінкою якого треба керувати; пробудження в них бажання ліпше пізнати самих себе, що в результаті дасть змогу ліпше зрозуміти своїх дітей [1, с. 60].

Потрібно намагатися застосовувати всі можливі засоби, що сприяють гармонізації та демократизації взаємин між педагогами та батьками. Зокрема, відмовитися від знеособлених оголошень про майбутні батьківські збори і замінити їх індивідуальними іменними запрошеннями, які виготовляють разом із дітьми. Обладнати консультаційний пункт для батьків, у якому помістити: невелику бібліотеку дитячої художньої літератури, творчі вироби, фотографії дітей, іграшки, дидактичний матеріал, який батьки можуть взяти додому на певний час. Започаткувати в дошкільному закладі телефон довіри, який працював би один раз на тиждень у певні години.

Наша експериментальне дослідження відбувалось у три етапи.

Мета констатувального етапу дослідження – проаналізувати практику спільної роботи дошкільного навчального закладу і сім'ї з проблемами патріотизму виховання дошкільників засобами українських традицій, як одного із провідних засобів формування патріотизму, а також виявити рівень знань дітей про українські традиції та рівень знань батьків і вихователів про необхідність використання народних традицій у вихованні дітей.

Кожне з поставлених завдань вирішувалось за допомогою комплексу методик, в основу яких було покладено спостереження за ходом педагогічного процесу, групові та індивідуальні бесіди з дітьми, анкетування вихователів та батьків, аналіз планів роботи вихователів, з метою з'ясувати, яким чином планується і проводиться робота з батьками з питань патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українських народних традицій, організація різних видів діяльності дітей та ін.

Згідно з метою констатувального етапу експерименту було проведено анкетування вихователів щодо проблеми патріотичного виховання старших дошкільників використовуючи українські традиції, а також виокремлення труднощів, які зустрічаються у роботі з сім'єю.

Для нашого дослідження, важливо також було з'ясувати участь і ставлення батьків до патріотичного виховання старших дошкільників засобами українських традицій. З цією метою ми провели анкетування серед батьків.

Одним із завдань констатувального етапу було виявлення рівня знань дітей про українські традиції. Для цього було проведено опитування дітей старшого дошкільного віку. На сонові результатів опитування нами було виокремлено 3 рівні знань про українські традиції: високий, середній та низький. Аналіз результатів в експериментальній групі свідчить про те, що високий рівень знань про українські традиції мають лише 20% дітей. До середнього рівня знань українських традицій було віднесено 32 %. Відповідно до низького рівня знань українських традицій 48% дітей .

Виходячи з результатів констатувального експерименту ми дійшли висновку, що робота з батьками носить несистематичний характер, недостатньо уваги приділяється патріотичному вихованню дітей засобами українських народних традицій. Тому постала необхідність розробки системи цілеспрямованої роботи взаємодії вихователів і батьків з питань патріотичного виховання.

Формувальний етап експерименту мав на меті патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українських народних традицій. Для досягнення його мети ми розробили методику реалізації педагогічних умов ознайомлення з традиціями дітей у взаємодії дошкільного закладу з сім'єю:

- 1) належна підготовка вихователів до взаємодії з батьками;
- 2) систематична робота дошкільного закладу і сім'ї з проблем патріотичного виховання дошкільників засобами українських традицій;
- 3) використання різних форм роботи з батьками з проблем ознайомлення дітей з народними традиціями.

З метою реалізації першої педагогічної умови, а саме належної підготовки вихователів до взаємодії з батьками, ми розробили тренінги та консультації для педагогів. З метою забезпечення систематичної роботи дошкільного закладу і сім'ї з проблем патріотичного виховання дітей засобами народних традицій ми розробили систему роботи з батьками з ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з українськими народними традиціями. До неї включені такі форми роботи з батьками, як: батьківські збори, круглий стіл, розробка папок-пересувок, свята з родинами, виставка педагогічної літератури та тренінг для батьків.

З дітьми експериментальної групи було проведено заняття з різних розділів програми до яких включалися елементи народознавства, у повсякденному житті використовували малі форми усної творчості українського народу – потішки, забавлянки, пісні, розучування народних ігор та ін..

Отже, патріотичне виховання має бути стрижнем усієї навчально-виховної роботи, оскільки ми повинні виховати особистість, яка має почуття гордості за свою державу. Це ставлення виявляється у відповідних почуттях, переконаннях, ідеях. Лише переймаючись інтересами, прагненнями, потребами, ідеалами свого народу, усвідомлюючи свою національну неповторність і самобутність, людина стає зрілою, громадською свідомою особистістю, справжнім патріотом, діяльним творцем своєї долі та долі Батьківщини.

Список використаних джерел

1. Білоус С. Дитячий садок і сім'я – єдиний простір дитинства / С. Білоус // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – № 12. – С. 57–61.
2. Вишневський О. Ще раз про народження громадянина: національне і громадське у сучасному українському вихованні / О. Вишневський // Освіта. – 2002. – №8-9. – С.6-7.
3. Долинна О. Батьки в дошкільному закладі: споживачі та гості чи партнери-однодумці? / О.Долинна, О.Низковська // Дошкільне виховання. – 2007. – № 1. – С. 6-8.
4. Повалій Л. Патріотичні традиції родинного виховання / Л. Повалій // Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах: Матер. Звітної наук.-практич. конф. – К., 1999. – С. 66-68.
5. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник / Т. І. Поніманська. – 3-тє вид., доповн. – К.: Академвидав, 2015. – 464 с.

6. Робота з родинними вихованцями дитячого садка / [упоряд. В.Л.Сухар]. – Х.: Ранок, 2008. – 176 с.
7. Стельмахович М. Українська родинна етнопедогогіка – наука про взаємини батьків і дітей // Родинні взаємини і проблеми виховання дітей: Збірник статей / С. Карпінєць, Б. Кіндратюк, Л. Ковальчук та ін. / За ред. В. Костіва. – Івано-Франківськ, 1995. – 48 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДО ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ТА ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ. ПОРІВНІННЯ ЗНО В УКРАЇНІ ТА ЄДЕ В РОСІЇ

Омельчук Ірина Олександрівна, магістрант

*Науковий керівник: Кирилицька Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Цьогорічні зміни в проведенні ДПА і ЗНО анонсували на прес-конференції Юрій Кононенко (директор департаменту загальної та середньої шкільної освіти) і Вадим Карандій (директор Українського центру оцінювання якості освіти). Юрій Кононенко прояснив особливості проведення ДПА, а Вадим Карандій – ЗНО. Проведення спільної конференції пояснюється тим, що 2017 року вперше ДПА проводиться повністю у форматі ЗНО і в межах сесії ЗНО.

Порядок державної підсумкової атестації у загальних середніх навчальних закладах у 2016/2017 навчальному році не зміниться. Відповідно до Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки від 30 грудня 2014 року № 1547, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 14 лютого 2015 року за № 157/26602 державна підсумкова атестація випускників загальних середніх навчальних закладів [3. ст. 23].

Відповідно до частини третьої статті 45 Закону України «Про вищу освіту», статті 34 Закону України «Про загальну середню освіту», Порядку проведення зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 року № 1095 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 08 липня 2015 року № 533), НАКАЗУЮ:

1. Затвердити Перелік навчальних предметів, із яких у 2017 році проводиться зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти (далі – Перелік), що додається.

2. Встановити, що в 2017 році:

1) зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти, проводитиметься з 23 травня до 15 липня;

2) кожен зареєстрований учасник зовнішнього незалежного оцінювання має право скласти тести не більш як із чотирьох навчальних предметів із Переліку;

3) результати зовнішнього незалежного оцінювання з трьох предметів (українська мова і література (українська мова), математика або історія України (період ХХ – початок ХХІ століття), а також один навчальний предмет за вибором випускника) зараховуються як результати державної підсумкової атестації за освітній рівень повної загальної середньої освіти для випускників старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів 2017 року.[5, ст. 1].

Як і 2016 року, на ЗНО винесено 12 предметів, скластиможна 4 з них, для вступу до вищого навчального закладу обов'язково слід скласти українську мову та літературу. Увага: для ДПА достатньо лише відповідей з української мови, але їх недостатньо, якщо випускник планує далі вчитися у ВНЗ.

ЗНО з іноземних мов, крім англійської, складатимуть в один день. 2016 року лише двоє осіб мали потребу скласти ЗНО з різних іноземних мов. Ті, в кого є така потреба 2017 року, зможуть скласти одну іноземну в основну сесію ЗНО, а другу – в додаткову сесію.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 31 серпня 2016 року № 1055 затверджено Календарний план підготовки та проведення в 2017 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти, що визначає основні етапи підготовки та проведення зовнішнього незалежного оцінювання, а також терміни їх реалізації.

Реєстрація осіб для участі в зовнішньому незалежному оцінюванні триватиме з 6 лютого до 17 березня 2017 року. Вносити зміни до реєстраційних даних учасники зовнішнього незалежного оцінювання зможуть до 31 березня 2017 року.

Основна сесія зовнішнього незалежного оцінювання триватиме з 23 травня до 16 червня.

У 2017 році ЗНО з 8 предметів (українська мова і література, історія України, фізика, хімія, біологія, російська мова, математика і географія) складатимуть за оновленими навчальними програмами, які затвердженим наказом Міністерства освіти і науки від 3 лютого 2016 року № 77 «Про затвердження програм зовнішнього незалежного оцінювання осіб, які бажають здобувати вищу освіту на основі повної загальної середньої освіти». Наказ МОН № 77 набув чинності 1 серпня 2016 року.

Також директор УЦОЯО Вадим Карандій звернув увагу, що відповідно до наказу МОН від 27 липня 2016 року № 888 зовнішнє незалежне оцінювання з іноземних мов у 2017 році відбуватиметься відповідно до програми, затвердженої наказом МОН від 01 жовтня 2014 року № 1121 [6, ст. 3].

До того ж, зауважив директор УЦОЯО, всі тести, а тим більше для ДПА у формі ЗНО, будуть складатися за програмами, орієнтованими на рівень “стандарт”.

Для ДПА достатньо лише відповідей з української мови, для ЗНО потрібні відповіді з мови та літератури.

Україна не єдина у своєму прагненні запровадити зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) в освіті.

Сьогодні на теренах пострадянського простору надзвичайно актуальною є проблема реформування освіти, моніторинг її якості.

Кожна країна шукає свою модель оцінювання якості освіти.

Список використаних джерел

1. Гончаренко А. Особистісно-орієнтована модель освіти: підготовка педагога / А. Гончаренко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 1. – С. 10–13.
2. Мойсеюк Н.С. Педагогіка / Н.С. Мойсеюк. – Х. 2007. – 277 с.
3. Подмазін С.І. Особистісно-зорієнтована освіта: соціально-філософське дослідження / С.І. Подмазін. – Х., 2000. – 251 с.
4. Якіманська І.С. Особистісно-орієнтоване навчання в сучасній школі / І.С. Якіманська. – М. – 1996. – 211 с.
5. https://vintest.org.ua/zno_features.aspx
6. <http://osvita.ua/test/>

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗА ПРОФЕСІЄЮ “СТОЛЯР БУДІВЕЛЬНИЙ” З ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНОЇ НАОЧНОСТІ

Оніщук Олександр Іванович, магістрант

*Науковий керівник: Фециук Ю.В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

У підготовці учнів професійно-технічних навчальних закладів за професією “Столяр будівельний” є важливим розвиток мислення та просторової уяви для виконання робіт притаманних цій професії. Працюючи над виробом, кваліфікований столяр спирається на ескіз і креслення (які він розробляє сам, або отримує від дизайнера / замовника). Тому для якісного виконання професійних обов'язків столяр повинен мати розвинені наочно-образне мислення та пам'ять, просторову уяву, рухливу нервову систему, стійку увагу, здатність до її зосередження та розподілу [2].

Професійна підготовка майбутнього кваліфікованого столяра має передбачати високий рівень сформованих графічних знань та вмінь і, як наслідок, високий рівень просторової уяви. Ми з'ясували, що саме креслення належить до тих предметів, які закладають фундамент професійної підготовки учня ПТНЗ та розвивають просторову уяву.

І.С. Якіманська [7] під просторовою уявою пропонує розуміти вільне володіння та оперування просторовими образами, які створюються на різній наочній основі, їх перетворення із врахуванням вимог задачі.

Проблемам розвитку просторової уяви в освіті присвячено ряд теоретичних і експериментальних праць, вітчизняних та зарубіжних педагогів, серед них В.О. Плоский [4], З.К. Сасюк [5], та ін. Аналіз літератури з цілеспрямованих методик формування й розвитку просторової уяви дозволив виділити роботи А. Цукаря, на думку якого розвиток просторової уяви є одним з основних завдань навчання. Без цього неможливе успішне вивчення геометричного матеріалу, де постійно потрібне вміння “читати” зображення фігур, уявляти необхідну конфігурацію, утримувати в зоровому полі відразу декілька об'єктів й оперувати ними [6]. Однак проблема є досі нерозв'язаною, тому ми пропонуємо розглянути означену тему детальніше.

Для розвитку просторової уяви у ПТНЗ викладачі використовують різні методи та засоби. Зокрема застосовують традиційні засоби навчання, програмовані та проблемні методи, а на нашу думку ефективнішим буде використання сучасної наочності.

Сучасна наочність – це універсальний засіб навчання й виховання, який відображає різноманіття конкретних явищ, предметів навколишнього світу; організує сприйняття та спостереження учням реальної дійсності; значно впливає на сенсорну сферу учня, розвиває його спостережливість, мислення, просторову уяву тощо. [3]. Демонструватися можуть різні види наочних посібників: реальні об'єкти на уроці (наприклад, зразки об'єктів виготовлення), а також у навколишній дійсності (під час екскурсій), умовно-об'ємні посібники (муляжі, моделі, макети); об'єкти в їх плоскому зображенні (картини, малюнки, фотографії); екранні засоби (діапозитиви, діа- та кінофільми); символічні (плани місцевості, карти, схеми, креслення тощо); наочно-словесні посібники (таблиці нових слів, назв тощо).

Удосконалення та розвиток сучасної наочності, в тому числі й мультимедіа, впливає на характер виробництва, наукових досліджень, освіти, культуру, соціальні взаємини і структури. В свою чергу, це визначає як прямий вплив на зміст освіти, пов'язаний з рівнем науково-технічного прогресу, так і непрямий, який пов'язаний з появою нових професійних умінь та навичок, потреба в яких різко зростає й завдяки яким змінюються організаційні засади навчально-виховного процесу, підсилюється інформатизація освіти [1].

Для розвитку просторової уяви учнів ПТНЗ за професією “Столяр будівельний” нами розроблено систему засобів сучасної наочності до уроків будівельного креслення в ПТНЗ. Зокрема: слайдові презентації, флеш-анімації, тексти, відео фрагменти, спеціалізовані веб-сайти; комп'ютерні програми для виконання креслень, розвивальні комп'ютерні тести.

Апробація Впровадження сучасної наочності у навчальному процесі ВПУ № 1, м. Рівне, під час викладання дисципліни «Будівельне креслення», за результатами педагогічного дослідження, має значний вплив на розвиток просторової уяви. Результати навчання засвідчили також посилення мотивації навчальної діяльності, розвиток пізнавальних і творчих здібностей учнів, що сприяють формуванню їх просторової уяви.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці електронного посібника (довідкові дані, термінологічний словник, відомості про схеми, складальні креслення); створення електронного дидактичного комплексу з дисципліни «Будівельне креслення» для ПТНЗ.

Список використаних джерел

1. Гавришак Г.Р. Диференціація навчальних графічних завдань як засіб здійснення індивідуального підходу до учнів загальноосвітніх шкіл / Г.Р. Гавришак; редкол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін.] // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2010. – № 2. – С. 177-183.

2. Державний стандарт професійно-технічної освіти з професії «Столяр будівельний» / Режим доступу: http://liceumsv.at.ua/load/standarti/derzhavnij_standart_z_profesiji_stoljar_budivelnij/16-1-0-75. – Назва з екрану.
3. Підласий І.П. Педагогіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів / І.П. Підласий. – М.: Гуманітарний видавничий центр ВЛАДОС, 2008. – 576 с.
4. Плоский В.О. Розвиток просторової уяви як графічна технологія / В.О. Плоский, В.С. Проневич, І.А. Йосипчук // Технічна естетика і дизайн. – 2012. – Вип. 11. – С. 155-160.
5. Сасюк З.К. Розвиток просторової уяви студентів технічних ВНЗ методами нарисної геометрії / З.К. Сасюк // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво. – 2015. – № 20. – С. 137.
6. Цукарь А.Я. Упражнения на развитие пространственного воображения. Задания для учащихся / А.Я. Цукарь. – СПб: Союз, 2000. – 114 с.
7. Якиманская И.С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся: монография / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАГУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ПРЕД'ЯВЛЕНІ МОРАЛЬНІ ВИМОГИ

Осипчук Ольга Павлівна, аспірантка

*Науковий керівник: Павелків Р.В., доктор психологічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Здійснюване в загальноосвітній школі моральне виховання учнів є невід'ємною складовою частиною, що входить у багатоплановий навчально-виховний процес і зливається з усіма напрямками роботи, мета якої – становлення особистості школяра. Однак на практиці така єдність складових частин виховного процесу не завжди існує, а втрата будь-якого компоненту призводить до невітшних наслідків. Найчастіше це виявляється в недостатній дієвості і неточній визначеності предмету впливу під час розв'язання конкретних виховних завдань. У процесі морального виховання специфічні моменти виховання у дітей власної моралі значною мірою приховуються за загальними цілями, методами і формами роботи, абсолютно або частково відмежовуючись від поняття суб'єктивної моралі вихованців. Причому учні не виділяють та не усвідомлюють саме особливостей своїх моральних спонукань, дій та уявлень. Такий підхід до цієї проблеми призводить до того, що значні зусилля педагогів в організації процесу морального виховання мають незначні результати.

Для підвищення ефективності виховання в цілому житті вимагає однозначного визначення і цілеспрямованого використання поняття особистісної моралі вихованця або ж його моральності. Моральний розвиток, моральна позиція кожного окремого учня має стати предметом виховання, механізмом якого виступає свідоме присвоєння моралі, що розгортається на фоні емоційного відношення до висунутих моральних вимог.

Моральні вимоги входять у структуру виховних впливів, або ж у групу методів виховання. Сучасна педагогічна наука виділяє декілька таких груп, в основу яких покладено поняття про цілісну структуру діяльності, її організацію, стимулювання діяльності, контроль та аналіз результатів. До першої групи відносять методи формування свідомості особистості. Серед них виділяють переконання (вплив на свідомість, почуття, волю особистості), основними формами реалізації якого є бесіди, диспути, зустрічі, обговорення вчинків літературних героїв, а також особистісний приклад педагога – цілеспрямований і систематичний вплив на виховання демонстрацією свого відношення до цінності висунутої моралі, та всіма видами позитивних прикладів як зразків для наслідування, ідеалу в житті. У другу групу входять методи організації та формування досвіду суспільної поведінки. До них належать:

- ✓ педагогічні вимоги: прямі (характеризуються такими ознаками, як інструктивність, рішучість і проявляються у вигляді вказівок, можливо, наказу) та опосередковані (спираються на сформованість у вихованців цілей, переконань і проявляються у вигляді прохання, поради та ін.);
- ✓ суспільна думка колективу;
- ✓ метод привчання – організація планомірного та регулярного виконання вихованцями певних дій з метою їх переходу у форми суспільної поведінки;
- ✓ створення виховних ситуацій (спеціально організованих педагогічних умов).

Третя група – це методи стимулювання діяльності і поведінки. Сюди відносяться методи заохочення і засудження. Четверта група – методи контролю і самоконтролю самооцінки діяльності і поведінки.

Перебування учнів у школі є тривалим у часі. Саме тому педагогічний виховний вплив охоплює всі сфери діяльності вихованця, проникає у всі складові його соціальної активності. Особистість молодшого школяра розвивається в процесі свідомої творчої моральної діяльності, яка розгортається під впливом переконання як провідного і адекватного цій меті виховного методу. Психологічною основою діяльності виступає довільне прийняття морального рішення. Як зазначає І.Д. Бех, механізм такого прийняття на сьогодні є справжнім «камнем спотикання», який не може до кінця подолати сучасна психологічна наука [1, с. 251].

Довільне прийняття морального рішення – акт надзвичайно складний. Він розгортається, так би мовити, між двома центрами. З одного боку перебуває моральна вимога, точніше її зміст, з іншого – вихованець як суб'єкт, що мусить зайняти морально значущу і відповідальну активну позицію. Моральні вимоги є транспортери суспільних моральних норм і ідеалів. В дослідженнях деяких авторів, що займаються проблемами морального розвитку особистості (І.Д. Бега, В.К. Вілюнаса) зроблено змістовний аналіз вербальної моральної вимоги, розкрита її двочленна будова і проаналізовані механізми усвідомлення їх вихованцями. Емоційно насичена вербальна моральна вимога викликає в учнів миттєвий емоційний відгук, що, в свою чергу, позитивно сприятиме усвідомленню моральних вимог та призведе до якісно нових утворень морального розвитку особистості у вигляді суб'єктивної моралі [3, с. 20].

Основою процесу розгортання виховного впливу має виступити таке подання певної соціальної цінності (ідеї, норми, вимоги), котра викликає в учнів відповідний рефлексивно-емоційний процес. Ефективність впливу поставленої вимоги залежить і від суб'єктивної готовності учня до її сприйняття. Яким би духовно цінним не був зміст моральної вимоги, він не може сам по собі, ізольовано виступати спонукою до прийняття рішення, але для підсилення дієвості спонуки має зрости у напрямі збільшення своєї сили та стійкості. Однак таке зростання – явище не спонтанне, не саморозвиваюче, а зумовлене певними психолого-педагогічними факторами.

Насамперед, виховні дії повинні бути спрямовані на пред'явлення моральної вимоги з диференціацією на точне, логічне, смислове, оцінне, емоційно забарвлене розчленування думки вихованця з приводу поставленої моральної вимоги. За такої умови емоційне переживання проникає у кожну змістову частину і тим самим збільшує її спонукальний потенціал. Крім цього диференційована мислена переробка моральної вимоги закінчується емоційним збагаченням результату. Наслідком єдиної дії цих двох факторів і виступить утворення емоційно насиченого знання про поставлену моральну вимогу, яка і стане пусковим механізмом процесу довільного прийняття особистістю морального рішення. Як вихідну клітинку моральної свідомості слід розглядати емоційне перетворення особистості. Річ у тім, що саме емоційні перетворення визначають зміст, динаміку морального розвитку у кожному віковому періоді індивіда. Оволодіння ж особистістю власними емоціями складає суть механізму цього розвитку. При цьому процес оволодіння виступає як довільна регуляція особистістю своєї емоційної сфери, з одного боку, і формування та розвиток її, з іншого. Початковим моментом в оволодінні емоційним процесом виступає його усвідомлення, а це передбачає обумовленість словом, що можливе при сформованості мовного мислення. Пізнання дитиною власних переживань – процес опосередкований. Вони пізнаються і усвідомлюються лише через їх відношення до об'єкту. Усвідомлення дитиною власних переживань відбувається у формі вичленення і протиставлення себе іншим, що виникає в процесі розвитку діяльності. Цей період характеризується злиттям вихованця з іншими, тому перші довільні моральні рішення відносно висунутих вимог, що приймаються дитиною, спираються на примітивну самосвідомість. Процес розгортається на здатності до співпереживання, яке поволі усвідомлюється і набуває особистісної значущості як цінність, що є безпосереднім вираженням власного “Я”.

Вчитель, пред'являючи моральну вимогу, уже передає зацікавлено-дійове відношення до неї з допомогою мовленнєвої інтонації та зовнішньої експресії (жести, міміка). Мовленнєва інтонація і зовнішня експресія впливають із самого факту виголошення слова і виражають ціннісне (бажане чи небажане) ставлення до предмета. Л. С. Виготський наголошував на тому, що смисл має не лише інтелектуальну, але і афективну (емоційну) сторону, тобто він не тільки усвідомлюється, але й переживається [4, с. 126].

І.Д. Бех вказує на те, що в процесі довільного прийняття учнем морального рішення найактивнішими виступають дві емоції: хотіння і пристрасть [2, с. 42]. Панівною емоцією є усвідомлене хотіння, яке при втраті зв'язку з конкретною поведінковою ситуацією і при поєднанні зі змістом конкретної моральної вимоги перейде у іншу спонуку поведінки – пристрасть. Спільним даних емоцій є прагнення до здійснення дії чи до її затримки, відмінність виявляється за місцем мислительного складника. Хотіння і пристрасть – утворення системні: поряд з емоційним компонентом тут присутній і інтелектуальний компонент, який забезпечує їх осмислення.

Інтелектуально-емоційна цілісність має динамічну структуру, зв'язки між мислительним і емоційним компонентом не постійні. Спочатку мислительний компонент “тягнеться” за емоцією, яка своєю силою нейтралізує його. Вирішальні зміни у цій системі, що призводять до її перебудови, відбуваються тоді, коли мислення починає супроводжувати емоційний процес, а згодом і змінюватися до його початкового стану, випереджаючи дію емоції. Тепер мислення своєю логікою визначає характер емоційного переживання, задає загальну орієнтувальну основу тому чи іншому моральному вчинку. Багаточисельність втілень емоційного механізму у відповідні вчинки згодом втрачає свідомий супровід і перетворюється в моральну звичку, детермінантою якої виступає розвинене (смислове) емоційне переживання. Відповідно це позитивно сприятиме усвідомленню моральної вимоги, яка трансформуватиметься в ціннісне надбання вихованця, призведе до формування нових якостей суб'єктивної моралі.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х кн. / І. Д. Бех – К.: Либідь, 2003. – Т.1. – 278 с. – Т. 2. – 344 с.
2. Бех І. Д. Концепція виховання особистості / І. Д. Бех // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С.40-47.
3. Виллонас В. К. Мотиваційне опосередкування як універсальний принцип виховання / В. К. Виллонас // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1989. – № 2. – С. 16-27.
4. Выготский Л. С. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.

ФОРМУВАННЯ ПРІОРИТЕТНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Падалка Ольга Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

На сучасному етапі розбудови української держави педагогічна діяльність належить до найбільш значущих професій за складністю та відповідальністю. Педагог має сформувані у наймолодших покоління ціннісні координати життєдіяльності. В часи кардинальних змін, для яких, поряд з позитивними тенденціями, характерні ціннісний шок, втрата світоглядних орієнтирів, проблема набуває особливої ваги. Велика відповідальність покладається на вихователя дошкільного навчального закладу, адже він закладає у дитини основи ціннісної картини світу. Саме з цим пов'язана потреба підготовки педагога, яка забезпечувала б усвідомлення та розвиток пріоритетних педагогічних цінностей у майбутнього вихователя.

Для вищої школи залишається актуальною проблема як професійного, так і особистісного розвитку студентів.

Значущість цілісного вивчення професійно-особистісного розвитку очевидна: без особистості не може бути професіонала, а без професійного самоствердження – самовдосконаленої особистості. Аспект особистісного розвитку, його змістовий компонент за останні роки неодноразово набував дискусійного характеру. Проте, зрозуміло, що без ціннісного підходу не обійтися у вирішенні проблеми ефективного професійно-особистісного розвитку студентів.

Необхідність формування пріоритетних цінностей студентів педагогічних вищих навчальних закладів зумовлена зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної, спеціальної та педагогічної підготовки випускників, потребами в постійній професійній самоосвіті й самовихованні, потребою в підготовці майбутніх фахівців до професійного компетентного входження до ринку праці, що потребує готовності й уміння майбутніх вихователів утілювати в життя гуманістичні ідеї, становлення системи сучасних і соціально значущих цінностей у структурі особистості, здатності їх створювати й передавати.

За визначенням Н. Ткачової, педагогічні цінності – це система освітніх засобів, соціальних норм, педагогічний інструментарій, що забезпечують ефективну трансляцію визначених освітніх цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості, тобто формування в неї особистісних ціннісних пріоритетів. Іншими словами, педагогічні цінності можна тлумачити як провідні принципи, структурні компоненти, зміст педагогічної взаємодії, організованої на ціннісних засадах [3].

За визначенням С. Бадюл, педагогічні цінності – це сукупність суспільних і особистих смислів, які мають здатність викликати у людини емоційні переживання. Саме останні допомагають закріпленню важливих цінностей у студентів. Закріплені педагогічні цінності становлять складну й суперечну систему. Рівень цієї системи дозволяє обґрунтувати кожному студенту власні уявлення про світ педагогічної праці й свого місця в ньому. Із цих позицій формування педагогічних цінностей студентів переслідує в ролі однієї із головних своїх цілей теоретичну систематизацію і обґрунтування світобачення [1].

Формування педагогічних цінностей залежить від соціальних, політичних і економічних відносин у суспільстві. Останні суттєво впливають на розвиток педагогіки й освітньої практики. Система цінностей становить фундамент виховання, ті найважливіші ідеї та цілі, у здійсненні яких убачають сенс свого існування людина і суспільство.

Виявлення й оцінювання ціннісних пріоритетів сучасного педагога, розробка інваріантного ядра ціннісно-орієнтаційних якостей особистості майбутнього вихователя – питання, що набувають нині стратегічного характеру і є одними з найбільш важливих і актуальних завдань вищої педагогічної школи.

Незважаючи на значний інтерес дослідників до означеної проблеми, формування пріоритетних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів не було об'єктом спеціального наукового пошуку.

Педагогічні цінності – один із основних компонентів професійної культури майбутнього вихователя, що є інтегральною характеристикою особистості, умовою й передумовою ефективної професійної діяльності, узагальненим показником професійної компетентності вихователя та метою професійного самовдосконалення.

Вихователь повинен прагнути до саморозвитку та самовдосконалення, повинен знати й уміти використовувати набуті знання та навички, розробляти та впроваджувати в практику оригінальні методики навчання дітей дошкільного віку, плідно працювати з батьками тощо. Разом з тим, він має бути ерудованим, володіти сучасним світоглядом, педагогічним тактом, та умінням працювати з дітьми [2].

Ми вважаємо, що у професії вихователя цінності конкретизуються. Кожен майбутній вихователь визначає, які характеристики педагогічної діяльності він вважає найбільш важливими, які можливості для самореалізації вбачає в майбутній професії. Цінності педагогічної діяльності учені пов'язують із можливістю задоволення матеріальних, духовних потреб педагога і на основі цієї єдності класифікують їх у такий спосіб: цінності, що сприяють утвердженню вихователя в суспільстві; цінності, що впливають на розвиток комунікативної культури; цінності, що ведуть до самовдосконалення; цінності самовираження; цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами.

Спираючись на трикомпонентну структуру професійно-педагогічної культури особистості та розуміння педагогічних цінностей, виокремлено такі компоненти: когнітивний, мотиваційний і рефлексивний.

Пріоритетними педагогічними цінностями є ті, що пов'язані з усвідомленням об'єктивної потреби та значущості для суспільства професії вихователя. Їх специфіка зумовлена основними завданнями дошкільної освіти. Аналіз пріоритетних напрямів роботи дошкільних навчальних закладів дав можливість виокремити пріоритетні педагогічні цінності майбутніх вихователів: дитина, знання, гуманність, саморозвиток, творчість, комунікативність.

Для діагностики сформованості цінностей була використана серія експериментальних завдань, анкетування, спостереження, тестування, ранжування.

Результати констатувального етапу експерименту та їх диференціація за основними критеріями дали можливість визначити три рівні сформованості пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів. Ми виявили, що для більшості студентів характерний низький рівень сформованості (49,2 % студентів експериментальної групи і 48,2 % – контрольної групи), унаслідок чого студенти відчують труднощі у визначенні конкретних цілей професійної діяльності.

Результати констатувального експерименту відображають вагомі аспекти рівня сформованості пріоритетних педагогічних цінностей майбутніх вихователів, на основі чого можна стверджувати, що: у межах традиційної освітньо-виховної системи студенти мають недостатній рівень сформованості; якщо в ході професійної підготовки не надається відповідна інформація, то знання, уміння та навички є неповними та тимчасовими.

Процес формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів суттєво поліпшується під час реалізації педагогічних умов, зокрема: формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу та педагогічної діяльності у процесі професійно-педагогічної підготовки; формування у студентів педагогічної рефлексії; системне залучення студентів до практично зорієнтованої діяльності, що моделює майбутню професійну діяльність; розроблення й упровадження в процес фахової підготовки майбутніх вихователів спеціального курсу, що розкриває зміст та шляхи реалізації педагогічних цінностей.

Робота зі студентами передбачала такі етапи формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів.

На *змістово-орієнтаційному етапі* створювався сприятливий емоційно-психологічний мікроклімат на заняттях із дошкільної педагогіки та історії педагогіки, який сприяв формуванню позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності у студентів, під час педагогічної практики в групах дітей дошкільного віку, крім основних завдань, студентам було запропоновано індивідуальне: «Виконайте портфоліо на тему: «Я – вихователь».

Метою *практично зорієнтованого етапу* було формування когнітивного компонента педагогічних цінностей. Для цього було розроблено спецкурс «Педагогічна аксіологія», до заліку студентам було запропоновано індивідуальне науково-дослідне завдання: підготувати проєкт. Також студенти працювали під час професійно-орієнтаційної позааудиторної роботи, а саме, брали участь у діяльності гуртка «Аксіологічна скринька».

Під час *творчо-рефлексивного етапу* формувалася потреба в педагогічній рефлексії, рефлексивна культура майбутнього вихователя, студенти навчалися використовувати одержані знання й уміння в процесі педагогічної практики. Формування рефлексивного компонента педагогічних цінностей здійснювалося в процесі лекційних, семінарських і практичних занять із курсу «Педагогічна майстерність», ігрових вправ і педагогічної практики. В позааудиторний час студенти брали участь у роботі педагогічного театру і виготовляли педагогічні плакати, зокрема за виховною системою Я. Корчака «Дитинство – абсолютна цінність».

На контрольному етапі з метою аналізу інформації щодо динаміки змін у рівнях сформованості пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів була проведена підсумкова діагностика. Виявлено, що низький рівень сформованості педагогічних цінностей у контрольній групі знизився на 7,1%, в експериментальній – на 35,2%; середній рівень у контрольній групі зріс на 2,4%, в експериментальній – на 4,8%; високий рівень у контрольній групі зріс на 4,7%, в експериментальній – на 30,4%.

Спостерігається зменшення кількості студентів із низьким рівнем і зростання кількості студентів із середнім і високим рівнями сформованості пріоритетних педагогічних цінностей, проте зміни в експериментальних групах відбулися більш інтенсивно.

На сучасному етапі ми простежуємо постійне зростання інтересу, особливо у студентства, не просто отримати диплом про вищу освіту та здобути знання, які сприяють зростанню матеріального добробуту людини, а й знайти місце моральним, матеріальним та духовним цінностям у їхньому житті. У таких умовах особливо актуальною стає проблема формування у студентів пріоритетних цінностей, які мають першопочаткове значення для формування ціннісної системи майбутніх педагогів у період їхньої професійної підготовки, яка характеризується значними внутрішніми змінами, що визначають подальшу поведінку людини.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання форм і методів формування педагогічних цінностей у майбутніх вихователів у системі ступеневої педагогічної освіти; місця формування пріоритетних педагогічних цінностей у самореалізації особистості майбутнього педагога; індивідуального підходу до студентів у процесі формування пріоритетних педагогічних цінностей.

Список використаних джерел

1. Бадюл С. Професійно-педагогічні цінності як психолого-педагогічна основа процесу становлення майбутнього вчителя початкових класів / С. Бадюл // Рідна школа. – 2002. – №6. – С.14 – 15.
2. Поніманська Т. І. Мотиваційно-ціннісна готовність педагога до гуманістичного виховання дітей / Т. І. Поніманська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : КГУ, 2003. – Вип. 5. – С. 232 – 236.
3. Ткачова Н. О. Роль та зміст освітніх цінностей в умовах трансформації українського суспільства / Н. О. Ткачова // Ціннісні парадигми освіти. – Х. : Основа, 2004. – С. 39 – 55.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА

Панько Татьяна Ивановна, преподаватель

*Научный руководитель: Зорило Л.И., доктор педагогических наук, доцент
Бельцкий Государственный Университет имени «Алеку Руссо», Беларусь*

Инклюзивное образование, как одно из направлений модернизации молдавского общества, является составной частью профессиональной подготовки педагога, так как с каждым годом увеличивается число детей, которые по психофизическим показателям попадают в разряд имеющих особые образовательные потребности.

Следовательно, современному учителю важно быть готовым к работе с детьми разного личностного развития и поведения, умело проводить работу по их социализации в обществе.

Первым шагом в решении данной проблемы является приказ Министерства образования РМ о введении в учебные планы педагогических специальностей университетов курса «Инклюзивное образование», который преследует цель подготовки будущего учителя к работе в инклюзивной школе с гетерогенным составом учащихся.

Этот курс направлен на то, чтобы подготовить будущего учителя к созданию образовательной среды, удовлетворяющей особые потребности учащихся, способных использовать формы и методы деятельности, обеспечивающие помощь в самореабилитации и саморазвитии учащихся данной категории.

В практике работы факультета Педагогике, Психологии и Искусств Бельцкого государственного университета им. А. Руссо за основу была взята современная парадигма подготовки педагогических кадров, а именно, не «подготовка специалиста», а «обеспечение личностного саморазвития педагога-профессионала».

В этой связи кафедра Педагогике определила следующие задачи по внедрению курса «Инклюзивное образование»:

- содержание данного курса необходимо связать с дисциплинами психолого-педагогического цикла, которые должны быть ориентированы на развивающе-коррекционный процесс;
- на уровне межпредметных связей пересмотреть куррикулумы учебных дисциплин для осуществления интеграции в подготовке студентов для работы с детьми, имеющими психофизические отклонения;
- в практическом обучении (в том числе и в учебной педагогической практике) направить усилия преподавателей на формирование у студентов умений вариативного решения педагогических задач с учетом принципов создания инклюзивной образовательной среды.

Во всех изучаемых дисциплинах были определены базовые положения, которые должны быть положены в основу работы с учащимися в инклюзивной школе:

- целостность личности ребенка, как субъекта своего развития, воспитания и образования;
- значимость влияния социальной группы на личность ребенка с психофизическими отклонениями;
- необходимость принятия педагогом особого ученика, вера в его потенциальные возможности;
- синергетический подход к развитию, обучению и воспитанию при котором становится возможным приобретение знаний самими учащимися, их активное и продуктивное творчество;
- ориентация учителя на ребенка, его индивидуальность и личностную значимость.

Одной из важных задач формирования инклюзивной готовности студентов мы считаем создание дидактических и психолого-педагогических условий для включения их в образовательный процесс на уровне не только интеллектуальной, но и личностной, и социальной активности.

Во многих образовательных учреждениях республики имеется должность помощник педагога, с которым учитель должен работать в тесном контакте. В этой связи курс «Инклюзивное образование» предусматривает обучение студентов осуществлению коррекционно-развивающей работы в рамках целостного подхода к воспитанию и развитию ребенка. Причем внимание обращается на обучение осуществлять общее развитие, а не тренировку отдельных психических процессов или способностей учащихся. В основном это прерогатива психолога и помощника учителя (*Cadrul didactic de sprijin*).

Чтобы добиться успеха, необходима коллективная, комплексная работа целого ряда специалистов, выступающих соведущими родителя. Только такая работа обеспечит успешное и эффективное решение проблемы ребёнка с ООП. В этом контексте основной задачей педагогов является создание пространства и окружения, способного сформировать ту социальную среду, в которой ребенок может раскрыться без помех, где он может ощутить чувство внутренней связи с этим миром, идентичность, а также свою значимость.

Новые ожидания предполагают и новые требования к управлению и функционированию педагогических кадров, делегируя им новые полномочия и новый уровень ответственности, то есть перестройку всей системы внутренних и внешних отношений.

Это сложнейшая и относительно новая для образования задача, которая требует преодоления старых, дистанцированных форм деятельности специалистов, более мобильной, контактной, гибкой, легко приспособляющейся к развивающимся потребностям различных детей системы обучения. Для этого будущим педагогам необходимо осваивать новые принципы профессиональной коммуникации, владеть новыми гуманитарными технологиями взаимодействия; научиться слушать и принимать различные позиции специалистов разного профиля, действовать согласованно и эффективно в интересах ребенка не однократно, а долговременно, быть ответственными и едиными в отстаивании интересов обучающихся.

Учитывая, что учащиеся являются субъектами целостного педагогического процесса, вокруг них должны быть созданы условия, которые будут способствовать тому, чтобы они самостоятельно раскрывали в себе индивидуальные возможности, способности, как можно быстрее социализировались в среде здоровых сверстников. А для этого на практических занятиях различных психолого-педагогических дисциплин преподаватели используют проблемные педагогические ситуации, в которых учитель должен быть ребенку сотоварищем, другом, участником личностного общения.

Главной особенностью при обучении решению педагогических задач мы считаем поиск её решения на основе взаимодействия учителя, ученика и его родителей. Поэтому особое внимание обращается на формирование у студентов умений взаимодействовать с родителями, учащимися гетерогенной группы, ближайшим окружением ребенка, сообществом.

Мы считаем важными рекомендации исследователей о том, что в работе с такими детьми нет стандартных приемов и технологий обучения, воспитания и развития, но есть возможность создать абсолютно новые условия для достижения самим ребенком наилучших результатов своего личностного роста и психофизического развития [3].

Отсюда следует, что подготовка будущих педагогов к работе в условиях инклюзии должна быть направлена на формирование умений и навыков для самостоятельного ориентирования в решении множества педагогических задач и творческих инноваций. При таком подходе студент в будущей профессиональной деятельности сможет самостоятельно формировать и отстаивать свою позицию в отношении детей с особыми образовательными потребностями, будет свободно ориентироваться в различных ситуациях и находить оптимальные варианты педагогических решений.

В этой связи молдавские исследователи Dăniil, A.; Popovici, D.; Racu, A. считают, что куррикулумы учебных дисциплин должны быть направлены на формирование у студентов креативно-аналитического мышления, что предполагает разработку и внедрение методов обучения, направленных на формирование таких компонентов мышления, как системность, детерминизм, прогнозирование, конкретность, прогностичность, экономичность и др [1].

Одна из важных задач подготовки студентов к работе с детьми, имеющими особенности развития – работа с родителями. Этому во многом способствует изучаемый студентами курс «Воспитание родителей». В нём заложены большие возможности значительного улучшения подготовки студентов к выполнению функций педагога по взаимодействию с семьёй.

Этот курс даёт возможность сформировать у студентов следующие компетенции: знать основные концептуальные положения деятельности инклюзивной школы в работе с родителями детей имеющих особые образовательные потребности; уметь планировать и организовывать работу инклюзивной школы с родителями учащихся, в том числе и имеющими детей с отклонениями в развитии, по созданию в школе инклюзивного образовательного пространства; применять знания в области работы с родителями, реализуя на практике принципы, формы и методы психолого-педагогического и коррекционного воздействия на родителей детей с особыми нуждами.

В процессе изучения данного курса, участвуя в выполнении учебно-творческих заданий студенты формируют следующие умения:

- определять степень соответствия условий, в которых растёт и воспитывается ребенок дома, требованиям его возрастного развития;
- выявлять внутрисемейные факторы, как способствующие, так и препятствующие гармоничному развитию в семье ребенка с психофизическими нарушениями;
- установление причин, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения;
- выявление неадекватных моделей воспитания и деструктивных форм общения в семье;
- определение путей гармонизации внутрисемейного климата;
- определение направлений социализации как детей с отклонениями в развитии, так и их семей.

В процессе занятий они убеждаются, что положительные результаты возможны только при взаимодействии с семьёй, учёте того, что каждый ребенок, каждая семья, имеет свои особенности, свою индивидуальную окраску.

Осуществляя подготовку студентов в области инклюзивного образования, следует ориентироваться на индивидуальный стиль обучения каждого будущего учителя, который он должен выбрать самостоятельно. Поэтому важно учесть их предпочтения, разные подходы к учению, на основании этого сосредоточить внимание на трёх процессах, которые формируют стиль деятельности: мотивация; познавательный интерес; концептуализация (осмысливание). Это создаст эмоциональное удовлетворение, чувство комфортности, будет поддерживать желание студентов творчески работать с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Ведущими критериями готовности будущих учителей к работе в инклюзивной школе являются:

- наличие личностно-ценностного отношения будущих учителей к обучению детей, имеющих отклонения в психофизическом развитии;
- знания основ инклюзивного образования, умение создавать условия для развивающе-коррекционного процесса;
- знание о причинах отклонений в развитии детей, способность выделить таких детей среди сверстников;
- знание и владение методами работы с особыми детьми, разумное сочетание интеграции и дифференциации учебно-воспитательного и развивающе-коррекционного процессов;
- умение максимально использовать потенциал родителей, как субъектов образовательного процесса, подключать их к развивающе-коррекционному процессу;
- ориентация учителя на самореабилитацию детей, имеющих психофизические отклонения;
- системный, целостный подход к работе в условиях гетерогенного состава учащихся.

Список использованной литературы

1. Dăniilă A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă* / A. Dăniilă, D. Popovici, A. Racu. – Chișinău, 2007. - 112 p.
2. *Problematicele educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice* / S. Căișin // *Materialele conf. Intern, șt. practice*, 19-20 octombrie 2012, Chișinău. – 2012. - 360 p.
3. Алехина С. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. Алехина, М. Алексеева, Е. Агафонова // *Психологическая наука и образование*. – 2011. – №1. – С. 83-92.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВЫШИВКЕ

Папковская Елена Леонидовна, преподаватель

Рублевская Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В настоящее время перед педагогической наукой и практикой дошкольного образования стоит важная и серьезная задача о необходимости развития у современных детей чувства прекрасного и формирования у них умения понимать и ценить произведения искусства, красоту и богатство родного края. Необходимо формировать у детей не только потребность в созерцании мира, но и в активном его познании, в том числе и через ознакомление детей с декоративно-прикладным искусством, в частности с вышивкой как с одним из его видов.

Вышивка – это традиционное занятие на территории Беларуси. Она имеет богатую многовековую историю. Ознакомление с вышивкой, как произведением искусства, пробуждает интерес к истории и культуре своего народа, воспитывает уважение к традициям, уходящим своими корнями в глубь веков, расширяет кругозор, воспитывает нравственно-волевые качества – усидчивость, терпение.

Анализ педагогической литературы и практики работы учреждений дошкольного образования показал, что обучение детей старшего дошкольного возраста вышивке имеет определенные трудности по сравнению с обучением дошкольников другим видам ручного труда. Дети гораздо легче усваивают знания и навыки по обработке бумаги, глины и других природных материалов, так как с ними они встречаются с раннего возраста и дома, и в учреждении дошкольного образования. Большинство родителей не знакомят своих детей дошкольного возраста с иглой и ниткой. Однако учебная программа дошкольного образования Республики Беларусь ориентирует педагогов на

обучение детей старшего дошкольного возраста шитью и вышивке. На констатирующем этапе эксперимента изучение опыта работы учреждений дошкольного образования по обучению детей старшего дошкольного возраста вышивке показало, что достаточно внимания педагоги уделяют ознакомлению детей с вышивкой. Для этого проводятся занятия во вторую половину дня, на которых дети знакомятся со специальными инструментами (иглой, наперстком, пяльцами и др.) обучаются выполнять разнообразные стежки. В методическом кабинете учреждений дошкольного образования имеются образцы вышивок, которые используются в качестве наглядных пособий. Для стимулирования интереса дошкольников к данному виду ручного труда используются фольклорные праздники и развлечения. Так, в учреждении дошкольного образования № 551 г. Минска проводятся фольклорный праздник «Богач», развлечение «Вячоркі» и др., в декорациях к которым используются вышитые рушники, скатерти, салфетки. На самих праздниках рассказывается о традициях белорусского народа, об истории вышивки, о том, что в старину умение вышивать было очень ценным для девушки, так как по качеству и количеству вышитых изделий девушка оценивалась как хозяйка.

На формирующем этапе эксперимента нами была реализована методика обучения детей старшего дошкольного возраста вышивке с использованием дидактических игр и игровых элементов. Планируемая работа предполагала прохождение нескольких этапов:

1 этап – подготовительный.

Цель: развивать мелкую моторику руки ребенка. Для реализации этой цели использовались игровые упражнения пальчиковой гимнастики; детям давались игровые задания по вырезыванию из бумаги небольших деталей по контуру, выдергиванию нитей по краю ткани, завязыванию узелков и т.д.

2 этап – ознакомительный.

Цель: знакомить детей с вышивкой как видом декоративно-прикладного искусства, ее историей, разнообразием техник вышивки, видами швов. Для достижения этой цели нами использовались беседы с детьми о вышивке как виде декоративно-прикладного искусства, об истории вышивки; рассматривание образцов вышивок, иллюстраций, изображающих вышивки.

3 этап – обучающий.

Цель: учить детей составлять узор вышивки, осуществлять несложные стежки, правильно пользоваться инструментами и приспособлениями. Для этого использовались такие дидактические игры по обучению составлению узоров, как «Составь узор», «Дополни узор», «Из чего состоит узор» и др. Дети учились составлять узоры из геометрических и растительных элементов. Для обучения детей старшего дошкольного возраста элементарным стежкам использовались игровые пособия, которые представляли собой картонные карточки. В начале использовались карточки с уже проделанными дырочками, а несколько позже, как усложнение использовались карточки с нарисованными точками. Данное игровое пособие стимулировало развитие мелкой моторики руки, способствовало быстрому усвоению детьми механизма выполнения разных швов: «вперед иголку», «назад иголку», «козлик», «крестик» и др.

4 этап – результативный.

Цель: формировать умение подбирать необходимый материал в соответствии с замыслом и назначением изделия; приучать экономно и рационально расходовать материалы, беречь продукты своего труда. Совершенствование технических навыков позволяет привлечь детей к вышивке небольших салфеток ко Дню защитника Отечества, к празднику 8 Марта. Видя результат своего труда и то, как трепетно к нему относятся родители, ребенок испытывает гордость, радость от того, что вещь сделана своими руками и, конечно, желание заниматься этим делом.

Апробация данной методики показала: процесс обучения вышиванию необходимо проводить систематически и с последующим усложнением материала; для обогащения эстетического опыта надо знакомить детей с произведениями декоративно-прикладного искусства; в процессе обучения вышиванию использовать игры; сочетать обучение вышивки с другими видами деятельности; показывать ребенку практическое значение его вышивок.

ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СВІТУ

Пархомей Христина Анатоліївна, студентка

*Науковий керівник: Горопаха Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Постановка проблеми. Художня література традиційно розглядається як важливий засіб виховного впливу на особистість дитини-дошкільника. Дослідники підкреслюють (С. Дворникова) що, художня література впливає на формування ціннісного ставлення дитини до світу в цілому. Проте проблема виховання ціннісного ставлення дошкільників до світу саме засобами художнього слова не є до кінця дослідженою.

Мета статті: здійснити аналіз художньої літератури як засобу розвитку у дітей ціннісного ставлення до світу.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний фундамент поняття «ціннісне ставлення» складають, з одного боку, теорія цінностей, розроблена в філософській літературі В. Василенком, О. Дробницьким, а з іншого – загальна теорія ставлень (Б. Ананьєв, О. Лазурський). Для розуміння питання ставлення дітей старшого дошкільного віку до навколишнього світу, перш за все, необхідно з'ясувати, що вкладається в поняття «навколишній світ». Навколишній – який оточує кого, що-небудь, розташований навколо або поблизу когось, чогось [1].

Що ж вкладається в поняття «цінність»? Цінність – це поняття, яке позначає позитивну чи негативну значимість будь-якого об'єкту (предметні цінності), нормативний, оцінний бік явищ суспільної свідомості (суб'єктні

цінності). До предметних цінностей належать: природне благо та зло, яке міститься в природних багатствах та стихійних лихах, потреба вартість продукції праці (корисність взагалі); соціальне благо та зло, яке міститься в суспільних явищах; прогресивне чи реакційне значення історичних подій; естетичні характеристики природних і суспільних об'єктів і творів мистецтва.

Суб'єктивні цінності: суспільні установки, імперативи та заборони, цілі і проекти, які виражаються в формі нормативних уявлень (про добро та зло, справедливість, прекрасне і потворне, про сутність історії і призначенні людини, ідеали, норми, принципи дій).

Пізнавальне ставлення людини до навколишнього світу виявляється у тому, що світогляд охоплює, насамперед, найзагальніше знання про світ, історію людства й окрему людину. Водночас, людина мусить виробити своє ставлення до тих явищ, з якими вона стикається, дати їм свою оцінку, визначити їх вартість для свого життя. Тому світогляд включає також цінності, які виступають важливими регуляторами соціальних стосунків і на основі яких відбувається оцінювання соціальних явищ (добро – зло, прекрасне – потворне тощо). У цьому полягає ціннісне ставлення дитини до світу. Ціннісне ставлення – це ставлення дитини до найвищих цінностей, таких як «людина», «життя», «суспільство», «праця», «пізнання». Ціннісним ставленням називають і ставлення до цінностей, і ставлення, які ціннісні для життя [4].

На костагувальному етапі експерименту у змісті ціннісного ставлення дітей до світу, спираючись на дослідження Т.Піроженко [2], ми виокремили такі складові, як:

- ціннісне ставлення до світу природи;
- ціннісне ставлення до рукотворного світу;
- ціннісне ставлення до соціального світу (інших людей та самого себе).

При виборі критеріїв оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення дитини до світу ми враховуємо, що з вищих емоцій дитячому вікові більше від інших доступні естетичні та моральні емоції. У зв'язку з цим основними показниками ціннісного ставлення до світу вважаємо:

- характер емоційної реакції на красу навколишнього світу (природи, речей, зроблених людиною), тобто ціннісна оцінка світу з позиції категорій «прекрасне – потворне»;
- характер оцінки власного ставлення й ставлення інших до світу, тобто ціннісна оцінка світу з позиції категорій «добро – зло».

У відповідності до цих критеріїв дібрали діагностичні завдання.

Для визначення особливостей сприйняття та характеру емоційної реакції дошкільників на красу світу ми використали методику «Парного вибору». Суть методики полягала в наступному. Ми підібрали 6 пар ілюстрацій, на яких було зображено основні компоненти світу (природу, рукотворний та соціальний світ). При цьому одна з ілюстрацій у кожній парі була дидактичною картиною, тобто не мала справжньої художньої цінності, оскільки є не твором мистецтва а, в першу чергу, засобом наочного пізнання. Інша ілюстрація в кожній парі була репродукцією художньої картини або фотоілюстрацією, що зображає витвори декоративно-прикладного мистецтва. Ми дібрали твори образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, у яких світ відтворено у яскравих художніх образах, здатних пробудити у дітей естетичні емоції та почуття. Перед дітьми ставилося завдання розглянути кожну пару ілюстрацій та обрати в ній ту, яка їй більше сподобалася, і пояснити свій вибір. Пари склалися з таких картин:

1. Дидактична картина «Квочка з курчатками» та репродукція картини М. Пимоненка «Квочка».
2. Дидактична картина «Зимові розваги» та репродукція картини К. Юона «Чарівниця зима».
3. Фотоілюстрація «Каструля» та фотоілюстрація «Опішнянський куманець».
4. Фотоілюстрація «Діти у щоденному одязі» та фотоілюстрація «Діти в українських вишиванках».
5. Дидактична картина «На галявині» та репродукція картини К. Трутовського «Одягають вінок».
6. Дидактична картина «Цікава гра» та репродукція картини Є. Гапчинської «Куряче щастя».

На основі використання методики парного вибору визначили співвідношення дітей з різними рівнями емоційної реакції на красу у навколишньому світі. Критерії поділу дітей на рівні були такими: високий – діти обирають репродукції картин, однак намагаються знайти красиве і у дидактичних картинах; середній – діти обирають картини, спираючись на власні емоційні враження від взаємодії зі світом, тому «не бачать» більшої естетичної цінності художньої картини; низький – діти не можуть мотивувати свій вибір, до того ж він є випадковим, тобто у різних парах обирають то художню, то дидактичну картину.

Характер оцінки власного ставлення й ставлення інших до світу виявляли з допомогою методики «Оціни вчинок». Суть методики полягала в тому, що дитині читали уривок з художнього твору та пропонували відповіді на запитання:

1. Чи сподобалося тобі оповідання? Чому сподобалося або не сподобалося?
2. Чи хотів би ти бути схожим на героя оповідання? Чому?

У доборі творів враховували, щоб описані випадки ілюстрували морально-ціннісне ставлення його героїв до різних компонентів навколишнього світу: природи (М. Сладков «Шкодуйко і Зяблик» та В. Сухомлинський «Хлопчик і Дзвіночок Конвалії»), рукотворного світу (В. Бережний «Замурзаний черевичок» та О. Буцень «Маленькі помічниці»), соціального світу (В. Сухомлинський «Яблуко в осінньому саду» та А. Коцюбинський «Чий Максимко?»).

Критерії поділу дітей на рівні були такими: високий – діти дають вірну моральну оцінку героям оповідання, впевнено та аргументовано мотивують свої твердження, разом з тим, у відповіді на перше запитання висловлюють не лише ставлення до героя, а до оповідання як твору художньої літератури (відзначають його цікавість, гумористичний характер, динамізм, поетичність мови тощо); середній – діти загалом вірно оцінюють поведінку героїв твору, однак вони не можуть аргументувати свої оцінки, обмежуються загальною відповіддю на перше запитання; низький – діти не можуть мотивувати свій вибір, до того ж він є випадковим, тобто у деяких випадках оцінка поведінки героїв твору не відображає морально-ціннісного ставлення до світу.

Загальний висновок про рівень сформованості у дитини ціннісного ставлення до світу робили на основі

порівняння результатів обох методик.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що діти старшого дошкільного віку мають різний рівень ціннісного ставлення до світу. Лише 20% вихованців експериментальної та 24% вихованців контрольної груп продемонстрували високий рівень у обох діагностичних завданнях. Вони впевнено оцінювали твори образотворчого мистецтва за естетичними критеріями, відрізняючи їх від дидактичних зображень, виявили вміння милуватися красою зображеного, висловлювали емоційні судження як з приводу змісту, так і художніх виражальних засобів, використаних митцями (художниками, гончарами, вишивальницями). Аналізуючи твори художньої літератури, діти не лише вірно оцінювали з моральної точки зору поведінку героїв, але й у цій методиці демонстрували ціннісне ставлення до оповідання як твору літературного мистецтва.

Більшість вихованців обох груп мають середній рівень сформованості ціннісного ставлення до світу (у ЕГ їх частка становить 60%, у КГ – 56%). Дошкільники, віднесені нами до цього рівня, також можуть застосовувати естетичний та моральний критерій у оцінці довкілля, проте їх ставлення може бути мотивоване й випадковими обставинами. Наприклад, у методиці «Парного вибору» вихованці цієї підгрупи швидко роблять вибір між художньою та дидактичною картинами, але виявляють однакове ставлення до речей, що зображені на фото, не відділяючи власне аналізований об'єкт і саму фотоілюстрацію, яка в обох випадках спеціально підібрана таким чином, щоб її не можна було сприйняти як мистецький твір. У другій методиці діти цього рівня легко оцінюють негативні з моральної точки зору явища і не завжди можуть правильно розкрити ціннісний сенс поведінки, що відповідає моральній нормі.

До підгрупи з низьким рівнем ціннісного ставлення до світу потрапили по 20% вихованців експериментальної та контрольної груп. Кілька дошкільників взагалі не змогли повністю виконати завдання у першій методиці, тобто вони, обираючи одну з ілюстрацій, зовсім не мотивували свого вибору, один з вихованців ЕК відмовився виконувати завдання, пояснивши, що йому не подобаються ці малюнки, оскільки він «любить не картинки, а машинки».

Висновки та перспективи подальших досліджень. Серед усіх засобів ефективним у формуванні цінностей дослідники визначають емоційну активність та художню літературу. Художнє слово призводить до змін у емоційній сфері дитини, сприяє появі живого відгуку [3].

Підсумовуючи сказане можна стверджувати, що у роботі вихователя художня література з метою формування ціннісного ставлення до світу використовується не достатньо, тому більшість дітей продемонстрували результати середнього рівня.

Список використаних джерел

1. Кононко О. Художня література / О. Кононко // Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. Журн. «Дошкільне виховання», 2003. – С. 149-152.
2. Піроженко Т. О. Становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі / Т. О. Піроженко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2012. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. – С. 212–223.
3. Піроженко Т. Методичні засади вивчення ціннісних орієнтацій дитини старшого дошкільного віку / Т. Піроженко, С. Ладивір, К. Карасьова, Л. Соловійова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2011. – Т. XIII. Проблеми загальної та педагогічної психології. – Ч. 7. – С. 142-150.
4. Піроженко Т. Особистість дошкільника: Перспективи розвитку / Т. Піроженко. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 136с. (Серія «Дитина замовляє розвиток»).

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ХМАРИ ТЕГІВ» НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Піцик Іванна Валеріївна, студентка

Науковий керівник: Музичук К.П., кандидат технічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Використання на уроках інформатики у початковій школі різних дидактичних вправ, ігор не лише мотивує учнів до вивчення предмету, але є невід'ємною складовою для перевірки та контролю знань. Сучасні on-line ресурси дозволяють реалізувати новітні технології навчання, що заохочує сучасного учня до здобуття нових знань. Серед таких є технологія «хмари тегів», методика впровадження якої в навчальний процес потребує додаткового вивчення.

Технологія «хмари тегів» є порівняно молодою технологією, а тому дослідженням її ефективності та популярності займалось не так і багато дослідників в Україні. Цей тип візуалізації даних більш популярний за кордоном. Дослідженням цієї технології займались О. Kaser, D. Lemire, C. Seifert, B. Kump, W. Kienreich, G. Granitzer, M. Granitzer, C. Collins, M. Parallel, D. Helic, C. Trattner, M. Strohmaier, K. Andrews

Хмара тегів (хмара слів) — це візуальне подання списку категорій (ключових слів). Ключові слова найчастіше являють собою окремі слова і важливість кожного окремого слова позначається розміром шрифту або кольором. Таке подання зручне для швидкого сприйняття найвідоміших термінів і для розподілу термінів за популярністю щодо один одного [1].

«Хмари тегів» успішно можна використати в навчальній роботі. У роботі [2] виділено наступні способи використання цієї технології в навчально-виховному процесі:

1. Аналіз тексту (частота використовуваних слів в тексті, виділення ключових слів, порівняння текстів за допомогою хмар слів).



Рис 3. «Хмара тегів» розроблена до уроку «Комп'ютери бувають різні»

Список використаних джерел

1. Хмарка тегів [Електронний ресурс] : [Интернет-портал]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%96%D0%B2
2. Безкровна І.М. Хмара слів як засіб візуального аналізу текстів в навчальному процесі / І.М. Безкровна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://itms.koippo.kr.ua/hmura12/2016/10/16/hmara-sliv-yak-zasib-vizualnoho-analizu-tekstiv-v-navchalnomu-protsesi/>

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ МЕТОДІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ «ТЕОРІЯ ЙМОВІРНОСТІ ТА МАТЕМАТИЧНА СТАТИСТИКА» У ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ З ДОПОМОГОЮ НІТ

Познаховська Діана Олегівна, студентка

*Науковий керівник: Сяська Н.А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальність теми. Сучасний курс шкільної математики з необхідністю включає в себе вивчення стохастичної лінії. Ця тема не є тривіальною з позицій методики навчання математики, тому вчителі усіляко намагаються спростити її сприйняття учнями. Для цього залучаються різні засоби, серед яких окремою групою варто виділити спеціалізовані комп'ютерні середовища, у яких передбачено швидке моделювання і розрахунки характеристик різних вибірок. Разом з тим методична підтримка використання таких засобів обмежена, у періодичній літературі та провідних фахових виданнях ця проблема майже не піднімається та не систематизується, що ускладнює вибір як вчителів, так і учнів щодо залучення комп'ютерного інструментарію до розв'язування типових задач курсу статистики.

Гіпотеза дослідження: якщо систематично й послідовно формувати статистичні знання та вміння засобом спеціально дібраної системи теоретичних відомостей і відповідних вправ та задач, то це сприятиме:

- активізації навчальної діяльності учнів;
- розвитку логічного, зокрема статистичного мислення;
- підвищенню успішності та якості знань учнів.

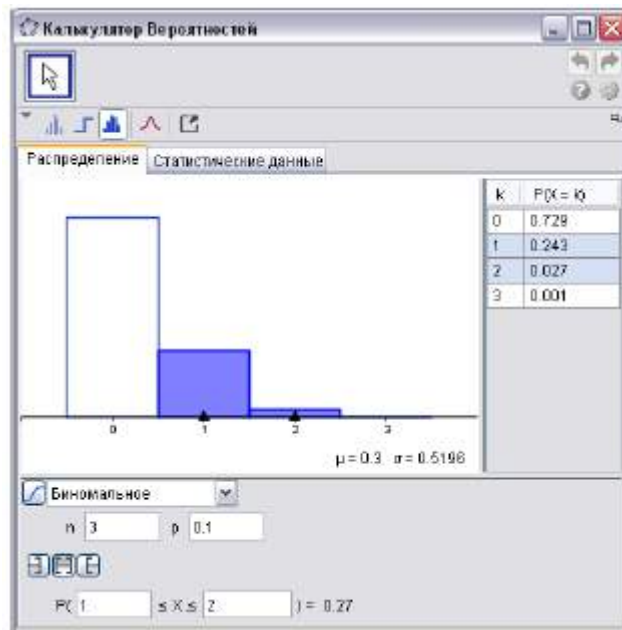
У дипломній роботі проаналізовано шкільні програми та підручники, також розглядаються застосування новітніх інформаційних технологій у навчальному процесі, методика вивчення основних теоретичних положень з допомогою GRAN 1, а саме полігон відносних частот, статистична ймовірність, середнє арифметичне, мода. Та методика розв'язування вправ за допомогою НІТ. Для вивчення цієї теми були використані програми *GeoGebra 5.0* і *Gran1*.

Аналіз науково-методичних джерел щодо використання інформаційних технологій при вивченні теорії ймовірності та основ статистики, а також відповідних програмних засобів та наявного у них інструментарію [1] дозволяє стверджувати, що найбільш зручними у використанні та найбільш вдалими з точки зору візуалізації результатів експериментів з випадковими величинами є програми *Gran1*, *Математический конструктор 6.0*, *GeoGebra 5.0*. На жаль інтерактивне середовище *Математический конструктор 6.0* є ліцензійним, і не кожний вчитель може дозволити собі використання його у класі, тому акцентуємо увагу на застосуванні програмних засобів *Gran1* та *GeoGebra 5.0*.

Програма *Gran1* (Україна, 1990 р., автори: М. І. Жалдак, О. В. Горошко) є продуктом вітчизняного виробництва і рекомендована Міністерством освіти і науки України як основна комп'ютерна підтримка вивчення шкільного курсу алгебри, початків аналізу та математичної статистики. Програма *GeoGebra 5.0* (Австрія, 2013 р.,

автор: MarkusHohenwarter) є вільно розповсюджуваним продуктом, а за кількістю публікацій про її використання та її поширення у світі (в тому числі і в Україні) її можна вважати найпопулярнішою серед користувачів.

Розроблено конспект уроку з використанням *GeoGebra 5.0* які можна використовувати при вивченні теми «Елементи теорії ймовірності та математична статистика»



Приклад розв'язку задачі за допомогою *GeoGebra 5.0*.

Отже, практична значущість дослідження полягає, у підготовці методики спрямованої на послідовне вивчення елементів статистики та теорії ймовірності в профільних класах, зокрема, системи теоретичних знань, вправ і задач статистичного характеру та методичних рекомендацій з їх використання.

Список використаних джерел

1. Болтянский В. Г. Программированное обучение и методы его осуществления / В. Г. Болтянский // Учебно-наглядные пособия по математике. – 1968. – Вып. 3. – С. 24-36.
2. Жалдак М. І. Елементи стохастички з комп'ютерною підтримкою. Посібник для вчителів / М. І. Жалдак, Г. О. Михалін. – К. : Шкільний світ, 2006. – 120 с.

НОВІ ІНТЕРНЕТ - НЕБЕЗПЕКИ ДЛЯ ШКОЛЯРІВ

Поліщук Вікторія Володимирівна, студентка

Науковий керівник: Глінчук Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Інтернет-технології стали абсолютно звичною частиною життя дітей і сучасної молоді. Невміння працювати з комп'ютером і орієнтуватись у віртуальному просторі майже прирівнялось до невідання писати й читати.

Школярі, як найбільш активна й допитлива аудиторія, часто першими знайомляться з новими технологіями, випереджаючи в технічній освіченості батьків. У цьому, безумовно, є позитивний бік: підвищення рівня ерудиції, формування навичок спілкування, інформаційна обізнаність і т.п. Але є й негативний: відсутність життєвого досвіду, як правило, підвищує ризик зіткнутися з онлайн-загрозами.

Те, що тривале перебування за комп'ютером шкодить зору та поставі – відомо вже досить давно, так само, як і те, що більшість сучасних ігор негативно впливає на психіку та поведінку. Не викликає подиву вже й вживання таких, введених психологами термінів, як «комп'ютерна залежність» та «комп'ютерна наркоманія» [2, с. 33]. Однак, з'являються і нові інтернет-небезпеки, в меншій мірі відомі у суспільстві.

Так, на початку лютого 2017 року українську спільноту сколихнули новини про так звані смертельні ігри «Синій кит» в соцмережах. Нібито, підлітки настільки піддаються впливу невідомих кураторів небезпечної гри, що здійснюють самогубство [4, с. 1]. 13 лютого видання «Новий час» з посиланням на кіберполіцію України повідомило про два смертельні випадки в Донецькій та Івано-Франківській областях [4, с. 2]. 15 лютого в Херсоні поліція запобігла самогубству двох 17-річних дівчат. Схожий інцидент з двома підлітками стався 19 лютого в Києві, підлітки залишилися живі. У місті Дубно на Рівненщині поліція виявила цілу групу підлітків, які грали в «смертельні ігри». Останній випадок, зафіксований правоохоронцями, відбувся в Луцьку – дитину встигли врятувати [4, с. 2].

Відлік у такій грі починає вестися з того моменту, коли з гравцем зв'язується «куратор» – зазвичай із аккаунта, який не можна ідентифікувати. Він пояснює правила: по-перше, нікому не говорити про цю гру; по-друге, завжди виконувати завдання, якими б вони не були; по-третє, за невиконання будь-якого завдання учасник виключається з гри назавжди і на нього чекають погані наслідки (наприклад, смерть мами, сестрички і т.п.) [4, с. 3].

Останнім часом поширення набуло таке явище, як шкільний кібербулінг – соціальна проблема багатьох країн, яка «добралася» й до України.

Булінг (bullying, від англ. bully – хуліган, забіяка, задирака, грубіян, насильник) визначається як утиск, дискримінація, цькування. Цей термін означає тривалий процес свідомого жорстокого ставлення (фізичного і психічного) з боку дитини або групи до іншої дитини або інших дітей [1, с. 2]. Мотивацією до булінгу стають заздрість, помста, відчуття неприязні, прагнення відновити справедливість; боротьба за владу; потреба підпорядкування лідерові, нейтралізації суперника, самоствердження тощо – аж до задоволення садистських потреб окремих осіб.

Кібербулінг – це новітня форма агресії, що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням інформаційно-комунікаційних засобів: мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних мереж тощо [1, с. 1]. Тобто, про певних осіб знімаються відео, де вони потрапляють у незручні (як правило, спеціально влаштовані) ситуації, чи, у яких з них знуцаються і викладаються у соціальних мережах, де підлягають моральному цькуванню. Це можуть бути і монтовані за допомогою спеціальних програмних засобів фото- чи відеозображення.

Має місце й таке негативне явище, як кібертероризм – використання комп'ютерних і телекомунікаційних технологій (перш за все, Інтернету) в терористичних цілях. Кібертероризм полягає у відправці неприємних за змістом, образливих або погрозливих повідомлень, фотографій, листів, відеозаписів; телефонних дзвінках з погрозами або мовчанням; образливих висловлюваннях та видаванні себе за когось іншого на форумах та в чатах, текстових повідомленнях, з негідними висловлюваннями та образами; отримуванні спаму – розсилки вищезазначеного змісту [3, с. 2].

Отже, до нових та недостатньо досліджених на сьогоднішній день інтернет-небезпек належать гра «Синій кит», кібербулінг та кібертероризм.

Ми погоджуємось з О. Кобець, що чинниками, які підвищують їх ризик для конкретної дитини, є: недостатня увага з боку дорослих (батьків, педагогів), відсутність умов для самореалізації, недостатність життєвого досвіду та т.п. [1, с. 5]. Проблема описаних небезпек, на наш погляд, неодмінно повинна враховуватись як у системі загальної, так і вищої педагогічної освіти, оскільки ефективність освіти як соціального інституту визначається її відповідністю актуальним викликами сьогодення.

Список використаних джерел

1. Булінг – ми всі можемо допомогти це зупинити [Електронний ресурс] : Посібник для батьків учнів початкових і середніх шкіл. – Режим доступу: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/multi/ukrainian/BullyingUK.pdf>
2. Глінчук Ю.О. Аспекти охорони праці при використанні інформаційних технологій у освітньому середовищі / Ю.О. Глінчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наук.праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 8 (51). – Рівне : РДГУ. – 2013. – С. 32-36.
3. Кібербулінг в Україні. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dptnzmpu.at.ua/news/kiberbuling_v_ukrajini/2017-03-29-470.
4. Смертельна гра «Синій кит»: чи існує проблема насправді. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://glavcom.ua/scotch/health/igra-siniy-kit-400141.html>.

ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДО ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ПЕРВІСНА ТА ІНТЕГРАЛЬ» У КЛАСАХ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ

Приходчук Юлія Миколаївна, магістрант

Науковий керівник: Павелків О.М., кандидат педагогічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Система освіти в нашій країні вступила в період фундаментальних змін, що характеризуються новим розумінням цілей освіти, новим концептуальним підходом до розробки і використання навчальних технологій і т. ін. Невід'ємною складовою стало забезпечення цілісності навчально-виховного процесу, результатів навчання є узгодженість теоретичних і практичних дій у вивченні навчального матеріалу, систематичність і наступність у змісті, організаційних формах, прийомах, методах і технологіях навчання. Виникає потреба в забезпеченні обґрунтованих дидактичних умов реалізації принципу наступності в математичній освіті. Саме тому перед школою були поставлені завдання щодо поєднання навчання з дидактичним забезпеченням, підвищення ефективності навчання.

Вчитель математики у процесі викладання математики має максимально враховувати напрям навчання. У класах природничого напрямку особливу увагу потрібно приділити застосуванню первісної та інтеграла до розв'язування прикладних задач. Акцент потрібно робити не на розв'язування тих чи інших диференціальних рівнянь, а на моделювання реальних процесів за допомогою диференціальних рівнянь, тобто складанні рівнянь [1]. Вчителю необхідно намагатися зацікавити учнів до навчання, видозмінювати методику викладання, прикладати усі зусилля аби кожен урок проходив як свято, залишаючи внесок у поповненні «скарбнички знань», він постійно має пам'ятати, що у нього одне єдине завдання – навчати, розвинути та виховати учня.

Курс математики, призначений для профілів природничого напрямку, повинен забезпечити гармонійний розвиток образного і логічного мислення, приділяти особливу увагу з'ясуванню ролі математики в сферах її застосувань. Насамперед це означає, що учні мають оволодіти простими навичками математичного моделювання. Саме такий вид діяльності має бути головним у навчанні майбутніх інженерів, техніків, технологів, конструкторів, механіків, природознавців тощо. Досягти цього можна за рахунок зваженого компромісу між строгістю і доступністю викладення матеріалу, а також його прикладною спрямованістю [2].

Тема «Первісна та інтеграл» є однією з основних тем в шкільній програмі з математики в 11 класі. Матеріал є складним і вимагає великої зосередженості та практичних навичок. Враховуючи той факт, що первісна та інтеграл вивчаються у старшій школі, то потрібно, приділяти більше уваги вивченню даної теми, щоб для учнів вона не здавалася чимось страшним і невідомим, що трапляється, на превеликий жаль, досить часто серед учнів [7]. У процесі вивчення цього розділу учні систематизують, узагальнюють і поглиблюють знання про поняття первісної та інтеграла, поглиблюють навички та вміння виконувати визначений інтеграл при розв'язуванні різних задач. Учні повинні навчитися розв'язувати задачі за допомогою формули Ньютона – Лейбніца, пам'ятати основні властивості цих функцій та вміти використовувати їх при розв'язанні вправ. Корисно систематизувати знання учнів про властивості інтеграла при розв'язуванні задач, наприклад, для знаходження площі криволінійної трапеції краще використовувати визначений інтеграл [4]. Слід звернути увагу на причини виникнення проблем при обчисленні інтеграла і в зв'язку з цим необхідно робити перевірки.

Інтеграл – одне з найважливіших понять математики, що виникло у зв'язку з потребою відшукувати функцію по її похідній, вимірювати площі, об'єми, довжини дуг, роботу сил за певний проміжок часу тощо. Вивчення початків інтегрального числення починається із введення поняття первісної [3]. Основна мета вивчення первісної та інтеграла полягає у запровадженні поняття про первісну, інтеграл, операцію інтегрування як обернену до операції диференціювання; застосуванні інтеграла до обчислення площ криволінійних трапецій і об'ємів найпростіших тіл обертання. Приклади на обчислення інтегралу містяться в завданнях із ЗНО. Тому розгляд цієї теми дуже важливий.

В курсі математичного аналізу існує дуже багато задач, інтеграл яких знайти не можна. В зв'язку з цим виникає проблема знаходження площі плоскої фігури та об'єму тіла [7]. Учні інколи досить проблематично уявляють тіло обертання, об'єм якого знаходиться за допомогою інтеграла. Кращому засвоєнню матеріалу їм допомагає дидактичне забезпечення по даній темі. В основі навчально – виховного процесу в 11 класах з поглибленим вивченням алгебри і початків аналізу лежать розробки системи самостійних та контрольних робіт, різних наочних матеріалів [1]. Застосування уроків з використанням нових комп'ютерних технологій забезпечить покращення вмінь і навичок в порівнянні з традиційною методикою навчання, сприятиме розвитку особистості, формуванню стійкого інтересу до предмета.

Використання дидактичного забезпечення на уроках алгебри і початків аналізу в класах природничо-математичного напрямку є важливим засобом в сучасному навчальному процесі. Адже підвищенню ефективності уроків математики в старших класах сприяє саме використання програмних засобів навчального призначення таких, як GRAN 1, GRAN 2D, GRAN 3D, презентацій, таблиць, наборів карточок з текстом та інших [5]. За їх допомогою доступнішим стає вивчення низки тем курсу алгебри та початків аналізу: побудова графіків функцій, розв'язування систем рівнянь і нерівностей, знаходження площ фігур, обмежених графіками функцій, обчислення об'ємів тіл обертання, в тому числі і інтеграла. Застосування інформаційних технологій (програми GRAN-1, Maple, MathCad) дає змогу учням краще засвоїти матеріал, перевірити свої знання, розвивати логічне мислення та зацікавити учнів [5].

Застосування засобів наочності вимагає великої науково-педагогічної підготовленості вчителя, знання психології дитини, підлітка, юнака, процесу оволодіння знаннями. Вчитель повинен чітко знати і розуміти на якому етапі уроку засіб наочності перестане бути необхідним, коли учні вже не повинні звертати на нього увагу, а також те, що наочність повинна бути подана в такому вигляді, щоб діти звертали увагу на найголовніше, найсуттєвіше [4].

Навчання за участю дидактичного забезпечення набагато краще та ефективніше. При цьому вдале і вміле його застосування спонукає дітей до пізнавальної самостійності, підвищує їхній інтерес до предмету, є найважливішою умовою успіху. Дидактичне забезпечення сприяє підвищенню засвоєння теми первісної та інтеграла, розвитку аналітичного мислення, формуванню в учнів вмінь розв'язувати вправи на застосування інтеграла. Використання дидактичного матеріалу на уроках алгебри і початків аналізу дає можливість отримання резервного навчального часу, який можна використати для виконання практичних завдань, спрямованих на відпрацювання прийомів навчальної діяльності.

Математика має широкі можливості для інтелектуального розвитку особистості, розвитку логічного мислення, алгоритмічної культури, формування вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати твердження, моделювати ситуації.

Список використаних джерел

1. Особливості поглибленого вивчення математики в 11 класі / Навчально методичний посібник. – К.: Освіта, 2013. – 77 с.
2. Прохорова О. Впровадження сучасних педагогічних технологій в практику роботи / О. Прохорова / Математика в школах України. - №31 (6-11), 2005. – С.11-15.
3. Конфорович А. Г. История развития математики. Альбом: Учеб. Нагляд. Пособие / А. Г. Конфорович, А. М. Андреевская. – К.: Вища школа, 2000. – 94 с.
4. Слєпкань З.І. Методика навчання математики : Підручник для студ. спец. пед. навч. закладів / З.І. Слєпкань – К.: Зодіак ЕКО, 2006. – 98 с.
5. Корольський В. В. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики / В. В. Корольський, Т. Г. Крамаренко, С. О. Семеріков, С. В. Шокалюк; науковий редактор академік АПН України д.пед.н., проф. М. І. Жалдак. – Кривий Ріг: Книжкове видавництво Киреєвського, 2009. – 324 с.
6. Програми з математики для 5-11 кл. загальноосвітньої школи / М-во освіти України. – К., 2016 - 2017.
7. Мерзляк А. Г. Алгебра 11 клас: підруч. Для загальноосвіт. Навчальн. Закладів: академ. рівень, проф. рівень / А. Г. Мерзляк, Д. А. Номіровський, В. Б. Полонський, М. С. Якір. – Х.: Гімназія, 2013. – 341 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СУЧАСНИХ УРОКІВ З МАТЕМАТИКИ

Типи уроку

Урок є складним «відрізком» навчального процесу. Як усі складні об'єкти, уроки можуть бути поділені на типи за різними ознаками. За якими ж ознаками групуються уроки? Проблема ця дуже складна і не вирішена остаточно ні у світовій, ні у вітчизняній дидактиці. Кількість класифікацій сьогодні вираховується десятками.

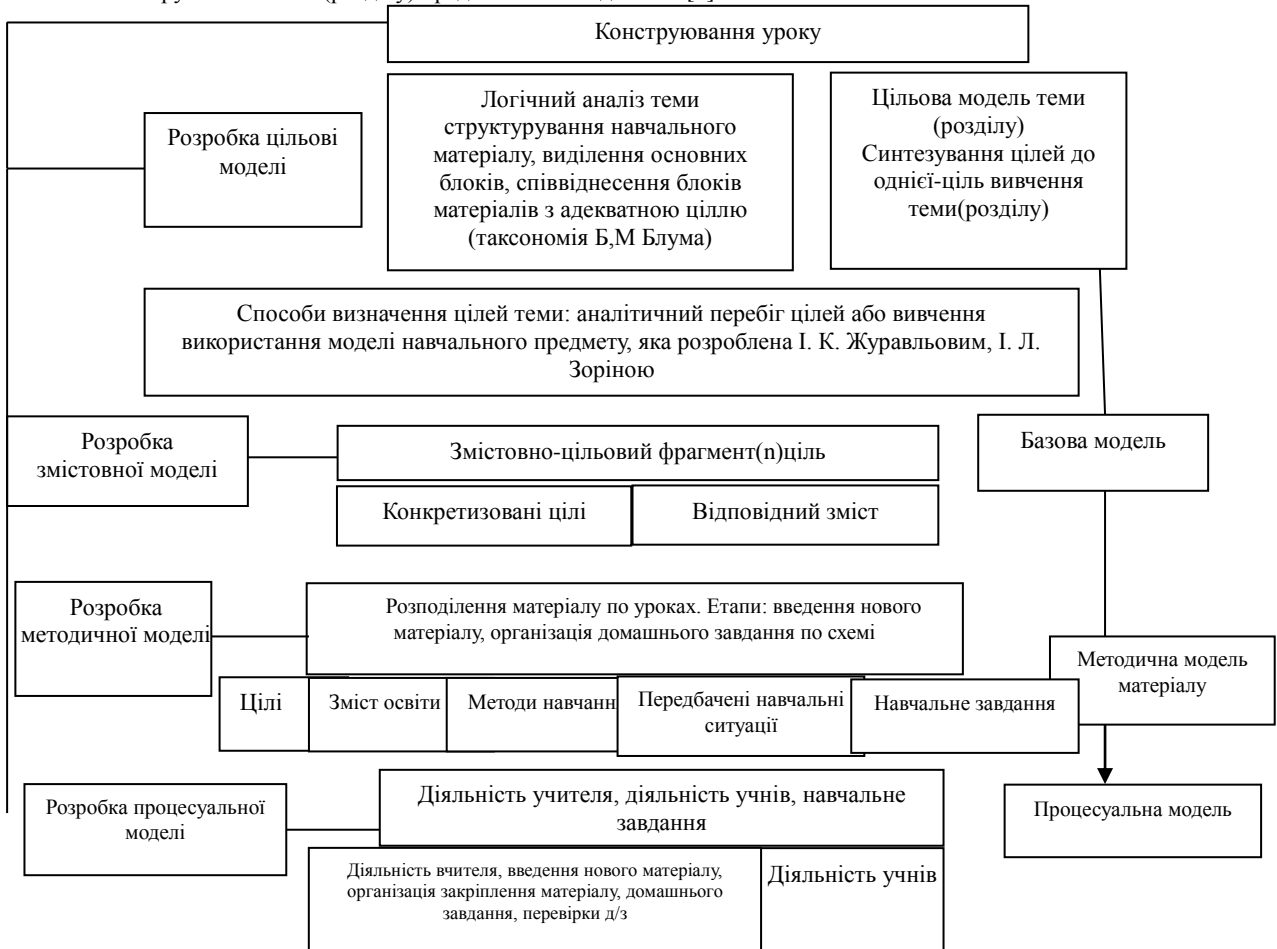
За дидактичною метою можна виділити такі типи уроків [1]:

1. вступний урок;
2. урок формування (засвоєння) знань;
3. урок формування (засвоєння) й удосконалення навичок та вмінь;
4. урок застосування (закріплення) знань, умінь та навичок;
5. урок узагальнення та систематизації знань;
6. урок контролю та коригування знань, умінь, навичок;
7. комбінований урок.

Класифікація уроків за основною дидактичною метою є найзручнішою для вчителя. Складаючи календарний або тематичний план занять, учитель розподіляє уроки на весь розділ за дидактичною метою: якщо вивчаються поняття, закони, теорії і ставиться завдання свідомого і міцного засвоєння їх учнями, то такі заняття належать до уроків засвоєння нових знань; якщо ж передбачається формування в учнів навичок, то такі заняття належать до уроків засвоєння вмінь і навичок. Після вивчення великих і важливих розділів вводяться уроки узагальнення і систематизації знань.

Конструювання теми (розділу)

Конструювання теми (розділу) представимо в виді схеми[2]:



Важливість актуалізації знань учнів

Актуалізація знань спрямована на повторення та часткове відтворення навчального матеріалу, окремих способів і прийомів пізнавальної діяльності, необхідних для вивчення нової теми. Вивчення роботи вчителів свідчить, що головним недоліком у їхній роботі є недостатня увага до актуалізації необхідних знань у свідомості учня. Захоплюючись контролем знань та кількістю оцінок, вивчення нової теми вчитель часто проводить з невідповідними до цього учнями. Виникла потреба домогтись поновлення у пам'яті учня раніше вивченого матеріалу з метою використання його у новій темі. Передаючи учням інформацію, вчитель звертає увагу на способи пізнавальної діяльності, виділяє їх, демонструє процес творення, прогнозування, показує роль мети досліджень. Прогнозування діяльності учнів передбачає наукове планування вчителем ефективних видів роботи для збудування

знань та вмінь на уроці формування тих чи інших якостей особистості з урахуванням складу учнів у класі, наявності формалізованих і неформалізованих груп, з якими доводиться спілкуватись.

Сучасний урок математики

Сучасний урок математики – це така форма організації взаємодії учителя і учнів, яка визначає не тільки способи діяльності викладання та пов'язаної з нею діяльністю учіння, а й характер спілкування учителя і учня. Ця спільна діяльність розглядається як їх співробітництво, спрямоване на формування на уроці знань і вмінь з математики.

Особливістю сучасного уроку є[3]:

1. Комунікативна спрямованість.
2. Діяльнісний та текстоцентричний підходи.

Нестандартний урок

Вчителі почали використовувати нестандартні форми проведення уроків внаслідок загострення проблеми, пов'язаної зі зниженням зацікавленості школярів до навчання.

Головною в роботі вчителя стала проблема зробити навчання цікавим: для учня це означає посилення і успішно-результативним, для вчителя - радісним.

Відзначимо, що не існує й загальноприйнятої типології нестандартних уроків. Усі існуючі класифікації значною мірою можна назвати умовними.

С. В. Кульневич та Т. П. Лакоценина виділяють такі групи нестандартних уроків[2]:

1. Уроки зі змінним способом організації (лекції, захист ідей, урок взаємоконтролю).
2. Уроки, пов'язані з фантазією (урок-казка, театралізований урок).
3. Уроки, що імітують які-небудь види діяльності (урок-екскурсія, урок-експедиція).
4. Уроки з ігровою змагальною основою (вікторина, КВК).
5. Уроки з трансформацією стандартних способів організації (семинар, залік, урок-моделювання).
6. Уроки з оригінальною організацією (урок взаємонавчання, урок-монолог).
7. Уроки — аналогії певних дій (урок-суд, урок-аукціон).
8. Уроки — аналогії з відомими формами й методами діяльності (урок-диспут, урок-дослідження).

Особливості розвивального уроку

В розвивальних технологіях навчання, робота вчителя потребує певних вмінь, особливої психолого-педагогічної підготовки, знань деяких прийомів практичної психотерапії[4]. Усі ці необхідні відомості спеціалісти отримують у процесі навчання на відповідних спецкурсах перепідготовки, а також шляхом професійної самоосвіти та самонавчання.

Щодо навичок ведення уроку за розвивальними технологіями, то їх сукупність можна розділити на декілька блоків, у яких розвивальне навчання розглядається з позиції таких компонентів[4]:

- Змістовність
- Процесуальність
- Комунікативність
- Міжособистісне спілкування

Підвищення ефективності уроків математики

У 5-8-х класах урок слід розпочинати з усної лічби. Добирається цікава форма запитань і вправ. Активізують усну лічбу приклади, в яких є помилки. Це привчає учнів до самоконтролю.

Наступний структурний елемент уроку – перевірка домашніх завдань. На уроці закріплення матеріалу, де перевіряються знання, уміння і навички, що формуються, можна викликати до дошки кількох учнів для розв'язування і пояснення вправ з домашньої роботи. Коли на уроці передбачається вдосконалення вмінь і навичок, слід перевірити домашнє завдання за допомогою диференційованої самостійної роботи з аналогічними вправами. Успішне вивчення нового матеріалу залежить від того, як викладає матеріал учитель і як сприймають його учні. Активне сприймання нового матеріалу буває тоді, коли учень стежить за думкою вчителя, сам робить висновки, працює з великою увагою й інтересом. Проблемний підхід до формування нових знань доцільний під час введення математичних понять, вивчення нових математичних тверджень, розв'язування задач. Закріпленню вивченого іноді слід присвятити цілий урок, запропонувавши якнайбільше тренувальних вправ. Можна використовувати залікову систему перевірки і оцінки знань учнів, для підвищення результативності та розвитку самостійності учнів в оволодінні знаннями. Метою домашніх завдань є закріплення знань учнів, набуття ними вмінь і навичок.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання на уроках математики

Сучасне інформаційне суспільство ставить перед типами навчальних установ і передусім над школою завдання підготовки випускників, здатних:

- гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях;
- самостійно критично мислити;
- грамотно працювати з інформацією;
- бути комунікабельним, контактним в різних соціальних групах;
- самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня.

З метою удосконалити навчання дедалі частіше використовуються програмне забезпечення навчальних дисциплін: програми-підручники, програми-тренажери, словники, довідники, енциклопедії, відеоуроки, бібліотеки електронних наочних посібників, тематичні комп'ютерні ігри. Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах процесу навчання[4].

Список використаних джерел

1. Гузев В.В. Структура образовательного процесса. Типы и структуры уроков / В. В. Гузев / Математика в школе. – 2002. - №1. – С.17-25.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник / І. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

3. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.С.К., - 2003. – 192 с.

4. Урок математики в сучасних технологіях: теорія і практика. (Метод проектів, комп'ютерні технології, розвивальне навчання. - Х.: Основа, 2007. – 176 с.

PROGRESYWIZM A EDUKACJA

*Vladimir Petrov, doktorant Wydziału Pedagogiki i Psychologii
dr hab. Katarzyna Dormus, prof. nadzw. (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie)
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy*

Progresywizm pedagogiczny, zapoczątkowany przez J. Deweya i rozwinięty przez wielu innych pedagogów uznaje się jako prąd pedagogiczny, którego głównym założeniem było skoncentrowanie zasad doboru treści i metod kształcenia wokół psychicznych właściwości dziecka, jego potrzeb i zainteresowań. Wszystkie kierunki progresywizmu pedagogicznego zajmowały się działalnością doświadczalną, obejmującą głównie niższe klasy szkoły ogólnokształcącej. Wywarły jednak znaczny wpływ i na szkołę średnią, powodując przesadne liczenie się z potrzebami uczniów, lekceważenie wykształcenia umysłowego, opartego na systematycznej wiedzy i zdolności logicznego myślenia, a zarazem hołdowanie zasadzie doraźnego przystosowania się do aktualnych warunków życia [1, s. 12]. Progresywizm rozwinął się pod wpływem czterech czynników: rewolucji przemysłowej, współczesnej nauki, rozwoju demokracji oraz korzystnego środowiska kulturowego w USA. W pierwszych dziesięcioleciach XX wieku progresywizm był najbardziej wpływową filozofią edukacji w Ameryce.

Związki progresywizmu: a) z filozofią - progresywizm w pewnym stopniu zgadzał się z założeniami naturalizmu Rousseau, który twierdził, że nie należy tłumić natury dziecka wychowując je pod przymusem, zamiast tego potrzeba uwzględnienia jego indywidualnych zainteresowań w kształceniu; - inna frakcja progresywistów, odrzucająca założenia naturalizmu, opowiada się za Deweyowskim pragmatyzmem krytykując charakterystyczne dla Rousseau wychowywanie dziecka w izolacji od społeczeństwa i permissywizm; b) z ideologią - progresywizm podziela niektóre założenia liberalizmu, ponieważ liberalistyczne hasła wolności i indywidualizmu znajdują odzwierciedlenie w progresywnych założeniach umożliwienia dziecku pełnego, wszechstronnego i odpowiadającego jego zainteresowaniom rozwoju przy zachowaniu jego wolności; - progresywizm krytykowali za to konserwatyści, którzy zarzucali mu podkopywanie tradycji i zagrożenie upadku wartości przez postulowanie nadmiernej autonomii dziecka w procesie kształcenia; - progresywizm przeciwstawia się totalitaryzmowi, który w edukacji przejawia się w autorytatywnym podejściu nauczyciela do ucznia; - progresywiści postulowali, aby uczniowie sami odkrywały metody nauczania rozwiązując interesujące je problemy i kształtując w ten sposób postawy społeczne i demokratyczne nie tyle według programu nauczania, ale w taki sposób, aby do indywidualnych zainteresowań dostosować raczej program, tym bardziej, że szkoła musi interesować się zjawiskami społecznymi

John Dewey – amerykański filozof, pedagog i psycholog, jeden z głównych przedstawicieli amerykańskiego funkcjonalizmu w psychologii, współtwórca pragmatyzmu w filozofii oraz autor jego odmiany, zwanej instrumentalizmem, według którego poznanie ludzkie nie jest odbiciem rzeczywistości, lecz wyłącznie instrumentem działania; twierdząc, że myślenie stanowi pomocnicze narzędzie działania i gdy działanie człowieka natrafia na trudności, wówczas to w umyśle pojawia się problem, a rozwiązanie umysłowe problemu przez powstanie trafnej hipotezy roboczej pomaga w usunięciu praktycznych trudności w działaniu. Jest autorem dzieł, m.in. pt. „Moje pedagogiczne credo”, „Jak myślimy”.

Najważniejsze dzieła filozoficzne i edukacyjne:

Szkoła a społeczeństwo - Dewey analizuje, jaki wpływ wywarła industrializacja na kwestię kształcenia. Wyrażał w niej przekonanie, że szkoły powinny przyjąć na siebie szersze zadania społeczne. Dewey założył, że „jeżeli szkoła uczyni dziecko należące do społeczeństwa członkiem takiej małej społeczności i odpowiednio je wykształci, wpajając w nie ducha obywatelskiej służby i uzbrajając je w narzędzia twórczej samodzielności, będzie to najlepszą i najpewniejszą ręką mią przyszłej wartości piękna i harmonijności całego społeczeństwa”[2, s. 26].

Szkoła i dziecko - rozważał rolę, jaką pełni nauczyciel w dostosowywaniu programu do zainteresowań, stopnia przygotowania i etapu rozwoju dziecka. Prawdopodobnie największym wyzwaniem jest dla nauczyciela konieczność ograniczania się do roli przewodnika i zrezygnowania z zajmowania najważniejszej pozycji w klasie. Według progresywistów fachowy nauczyciel nie dąży do tego, aby skupić na sobie uwagę uczniów - na pierwszym planie stawia zainteresowania wychowanków. Pedagog ma przede wszystkim pomagać uczniom w omawianiu i planowaniu zadań związanych z uczeniem się oraz w ich realizowaniu.[3, s. 305].

Jak myślimy - dowodził, że myślenie ma w pewnym sensie charakter eksperymentalny. Polega ono na rozwiązywaniu kolejnych problemów, które człowiek napotyka, walcząc o przetrwanie i osiągnięcie dojrzałości w konkretnych warunkach środowiskowych. John Dewey, czyniąc rozważania nad myśleniem, zwraca uwagę na refleksję i refleksyjne myślenie. Myślenie refleksyjne polega na starannym, opatrzonym namysłem, poszukiwaniu podstaw określonego „mniemania” oraz na badaniu czy w jakim stopniu (...) wystarczają one do jego uzasadnienia”[4, s. 24]. J. Dewey podkreśla, że jako jedyne ma wartość kształcącą.[4, s. 25]. Jest myśleniem „wyraźnie rozumowym.[4, s. 32].

Indywidualizm, dawny i nowy - krytykował odziedziczoną w spadku po dawnych filozofach koncepcję „skrajnego indywidualizmu” jako nieadekwatną do współczesnej rzeczywistości. W miejsce gospodarki i społeczeństwa o charakterze rywalizacyjnym proponował społeczne planowanie i działania, które pozwolą na przekształcanie korporacyjnego porządku społecznego w ustrój gwarantujący każdemu człowiekowi możliwości rozwoju i sprzyjający osiągnięciu osobistych celów. Zadaniem pracujących w szkole nauczycieli jest kształtowanie indywidualnych zainteresowań [5, s. 244] ponieważ są one „znakami i symptomami rozwijania sił duchowych (...) są zwiastunami kiełkujących uzdolnień”[6, s. 27].

Sztuka jako doświadczenie-przedstawił teorię estetyczną opartą na założeniu, że sztuka jest w istocie środkiem służącym publicznej komunikacji oraz wymianie wrażeń pomiędzy artystą a odbiorcą dzieła sztuki. „Dzieło sztuki - twierdził John Dewey - posiada unikalną jakość (...) polegającą na wyjaśnianiu i skupianiu znaczeń, jakie w sposób rozproszony i osłabiony zawiera materiał innych doświadczeń.[7, s. 103].

Doświadczenie i wychowanie - ganili pedagogów progresywnych za to, że nie potrafili wypracować pozytywnej filozofii edukacyjnej opartej na doświadczeniu. Ostrzegał wychowawców przed uproszczonym klasyfikowaniem teorii i praktyk pedagogicznych i postrzeganiem ich w kategoriach biegunowych przeciwieństw. Według Johna Deweya wychowanie jako proces konieczny do życia [5, s. 5]. jest „procesem wrastania jednostki w świadomość społeczną gatunku (...), która staje się spadkobiercą nagromadzonego kapitału cywilizacji” [6, s. 9].

Kilpatrick Wiliam – amerykański pedagog i filozof, twórca metody projektów w nauczaniu. Opracował własny system dydaktyczno-wychowawczy, odmienny od nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym i przedmiotowym. Nauczanie było podporządkowane zainteresowaniom uczniów i opierało się na tzw. projektach czyli ośrodkach poznania i działania.

Podstawę teoretyczną jego poglądów pedagogicznych stanowiły następujące tezy: 1. uczenie się jest wynikiem walki jednostki o jak najlepsze przystosowanie się do środowiska, 2. wszelka wiedza teoretyczna jest wynikiem działalności eksperymentalnej, doświadczalnej, 3. zasady moralne oraz wszelkie instytucje i prawo rozwinęły się w wyniku działalności grup społecznych, a ich wartość zależy od stopnia, w jakim przyczyniają się do dobrobytu społecznego [8, s. 267]

Klasyką definicję i opis „metody projektów” podał William H. Kilpatrick w pracy „The Project Method” (1918). Według Kilpatricka projekt to tyle, co „zamierzone działanie, wykonane z całego serca w środowisku społecznym”. Rozwijając tę nieco renesansową definicję projektu, twórca tej metody postulował, aby „uczniów nie tuczyć wiadomościami niczym hodowlanych gęsi, lecz powinni oni samodzielnie zdobywać wiadomości i umiejętności w konkretnych sytuacjach społecznych, mających bezpośredni związek z codziennym życiem” [9, s. 276].

W pracy metodą projektów wyjątkową rolę do odegrania ma nauczyciel. Powinien on tak organizować pracę uczniów, aby wyzwoili ich aktywność. Ponadto, jego rola polega raczej na inspirowaniu i wspierającej rozwój obserwacji. Ma on okazać tylko tyle pomocy, ile w danym momencie wychowanek potrzebuje. Natomiast nie może wyznaczyć sobie (a tym bardziej uczniowi) żadnych schematycznych rozwiązań. Każde działanie ma być eksperymentem opartym na zaufaniu do dziecka [8, s. 269].

Spis literatury

1. W. Goriszowski, Progresywistyczne i poprogresywistyczne tendencje we współczesnej edukacji "Nauczyciel i Szkoła" 2003, nr 1-2.
2. Dewey J. Szkoła a społeczeństwo (The School and society, tłum. R. Czaplińska – Muternilchowa), Warszawa 2005.
3. Gutek G. Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji, Gdańsk 2003.
4. Dewey J. Jak myślimy? (wstęp: C. S. Nosał, John Dewey – początki interpretacji funkcjonalnej psychologii myślenia i psychodydaktyki), Warszawa 1988.
5. Dewey J. Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania (Democracy and education, tłum. Z. Doroszowa, wstęp B. Suchodolski), Wrocław 1972.
6. Dewey J. Moje pedagogiczne credo (tłum. J. Pieter), Warszawa 2005.
7. Dewey J. Sztuka jako doświadczenie, przeł. A. Potocki, Warszawa - Gdańsk 1975.
8. Chmaj L. Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku, Warszawa 1963.
9. Szymański M. S., Rozprawa o metodzie projektów, w: K. Kraszewski (red.), Pedagogika w pokoju nauczycielskim, Warszawa 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Пишеницына Лидия Александровна, аспирант, преподаватель
Научный руководитель: Л.Д. Глазырина, доктор педагогических наук, профессор
ГУО «Минский городской педагогический колледж»*

Одной из важнейших задач дошкольного образования на современном этапе является развитие ребёнка как субъекта отношений со сверстниками, взрослыми, окружающей социальной действительностью. В этой связи важным становится рассмотрение проблемы формирования у подрастающего поколения отношений к окружающему миру, которые построены на принципах гуманизма, уважения к личности другого человека.

Целью данной статьи является рассмотрение формирования гуманистических отношений воспитанников дошкольного возраста как психолого-педагогической проблемы. Указанная проблема актуализируется в основных нормативных документах Республики Беларусь. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь определено, что духовно-нравственное воспитание направлено на формирование нравственной культуры личности и предполагает приобщение обучающихся к гуманистическим общечеловеческим и национальным ценностям [3]. В содержании Учебной программы дошкольного образования (2013) в образовательной области «Ребенок и общество» (образовательные компоненты «Взаимодействие со сверстниками и взрослыми», «Адаптивное социальное поведение», «Познание социума»), в которых отмечается необходимость создания условий для развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, формирования умений действовать с позиций социально-нравственных ориентаций, проявлять гуманное отношение к окружающим [4].

Гуманистические отношения как особый тип отношений представлены в педагогических исследованиях Е.А. Башаркиной, К.В. Гавриловец, В.Т. Кабуша, А.Н. Орлова, С.В. Сидорова, А.П. Сманцера, Н.Е. Щурковой и др. и рассматриваются в основном на примере детей школьного возраста. В диссертационном исследовании Е.А. Башаркиной раскрыты существенные характеристики воспитания гуманистических отношений между подростками в процессе милосердной деятельности. Автор определяет сущность гуманистических отношений между подростками как признание личностно ценностной позиции каждого подростка в системе субъект-субъектного взаимодействия, оказание эмоционально-чувственной поддержки, осознанный выбор норм гуманистического поведения в ситуациях общения, совместной деятельности» [1, с.120]. В работе А.Н. Орлова (2009)

показан процесс формирования гуманистических отношений у подростков, который включает два направления, таких как освоение гуманистических понятий, представлений, существующих в виде норм, принципов, отражающих требования общества к взаимоотношениям человека к человеку и непосредственное чувственное отражение и осмысление различные сторон гуманистических проявлений. Структура гуманистических отношений старших школьников в процессе изучения гуманитарных предметов показана в исследовании С.В. Сидорова (2003).

Гуманистические отношения в исследованиях ученых характеризуются с разных позиций. В. Т. Кабуш определяет гуманистические отношения как благоприятные отношения для всех субъектов системы, которые базируются на содружестве, сотрудничестве, основываются на реализации гуманистических ценностей, принятии ребёнка, отношения к нему как к высшей ценности, доверия и др. [2, с.18]. К. В. Гавриловец определяет их как заботу, сочувствие, готовность помочь. В. В. Четет, рассматривая проблему гуманистических отношений, подчеркивает функцию семьи в гуманистическом воспитании личности, отмечая влияние семейного воспитания на отношения между старшими и младшими членами семьи вследствие эффективного воздействия на сознание, чувства и поведение детей.

Анализ психолого-педагогических исследований показал недостаточное количество исследований по проблеме формирования гуманистических отношений детей дошкольного возраста. Авторами не представлена единая точка зрения к определению их содержательной и процессуальной сторон, недостаточно освещены пути формирования у детей старшего дошкольного возраста в условиях разных видов детской деятельности. Вместе с тем именно дошкольный возраст является важным периодом для формирования широкого круга социальных отношений, так как идет интенсивное развитие произвольности психических процессов, существенно влияющих на поведенческую сферу личности; накопление опыта нравственного поведения; обогащение эмоциональной сферы посредством усвоения этических норм и правил; формируются основы нравственных представлений (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева, Д.Б. Эльконин и др.), что создает условия для самостоятельного проявления ребенком отношений к окружающему миру, сверстникам, взрослым, живой природе с позиций гуманизма. Учитывая вышесказанное процесс формирования гуманистических отношений воспитанника может успешно проходить в различных видах деятельности. Важным средством формирования гуманистических отношений у детей дошкольного возраста может стать досуговая деятельность, которая обладает большим развивающим потенциалом за счет предоставления ребенку возможности свободно выбирать вид деятельности.

На наш взгляд, досуговая деятельность является эффективной формой организации процесса формирования гуманистических отношений детей дошкольного возраста, так как именно в ней у ребенка проявляется самостоятельность действий в поступках, отношениях к сверстникам, взрослым, природе. В современных исследованиях досуг рассматривается как важнейшее средство развития личности.

Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь определяет досуг как «совокупность различных видов деятельности, осуществляемых в свободное время, в результате чего происходит развитие личностных качеств, удовлетворяются интеллектуальные, духовные, физические и другие социально значимые потребности человека» [3]. В книге «Культура досуга» (1990) досуг определяется как возможность человека заниматься в свободное время разнообразной деятельностью по своему выбору, продиктованная личными потребностями и интересами человека, а не вызванная внешними обстоятельствами, вынуждающими его заниматься этой деятельностью.

Таким образом, рассмотрение психолого-педагогического аспекта проблемы формирования гуманистических отношений воспитанников позволило сделать вывод о том, что указанная проблема у детей старшего дошкольного возраста является недостаточно изученной. Вместе с тем, этот возраст является важным периодом для формирования гуманистических отношений, что основано на восприимчивости ребенка к внешним воздействиям, его готовности к эмоциональному отклику на состояние и переживания окружающих людей и живых существ. Одной из важных форм организации процесса формирования гуманистических отношений детей может являться досуговая деятельность, в которой создаются условия для воспитания у детей таких нравственных качеств, как доброжелательность, отзывчивость, заботливость, справедливость, внимательность, совестливость, благодарность, бескорыстие и др., что является содержательной основой гуманистических отношений.

Список использованных источников:

1. Башаркина, Е. А. Воспитание гуманистических отношений между подростками в процессе милосердной деятельности (на материалах детских объединений): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Е.А. Башаркина. – МГУ им. А.А. Кулешова. – Могилёв, 2007. – 187 с.
2. Кабуш, В.Т. Система гуманистического воспитания школьников / В. Т. Кабуш. – М.: Польша, 2000. – 203 с.
3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь 15.07.2015 № 82 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adu.by/ru/rukovoditelyam/organizatsiya-vospitaniya.html>.
4. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь, [Национальный институт образования]. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 415 с.

Актуальность исследования проблемы непрерывной профессиональной подготовки учителей в области инклюзивного образования определяется потребностью современной школы Молдовы в педагоге, способном на должном профессиональном уровне реализовывать на практике идеи инклюзивного образования, проводить в жизнь постановление Правительства РМ «О развитии инклюзивного образования в республике Молдова на период 2011-2020гг» [4].

Инклюзивное образование, как одно из направлений модернизации молдавского общества, является составной частью профессиональной подготовки педагога, так как с каждым годом увеличивается число детей, которые по психофизическим показателям попадают в разряд имеющих особые образовательные потребности.

По мнению ряда авторов, эффективное совместное обучение возможно лишь при условии специальной подготовки кадров, что будет способствовать квалифицированному совместному обучению детей с особыми нуждами и здоровых сверстников [5].

Инклюзивная готовность учителя представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов. К их числу, на наш, взгляд относится мотивационно-ценностный (личностный) и процессуальный, причем первый является главенствующим.

Учитывая актуальность данной проблемы, в Бельцком государственном университете им. А.Руссо, работает команда проекта Академии наук республики Молдова «Непрерывная подготовка дидактических кадров начального обучения и дошкольного воспитания в области инклюзивного образования», которая разрабатывает эффективные методы курсовой подготовки педагогов в системе повышения квалификации.

Утверждая необходимость единства педагогической теории и педагогической практики в подготовке учителей, К.Д.Ушинский подчеркивал, что теория, не имеющая необходимой основы, такая же негодная вещь, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует никакая идея. И вместе с тем учителю необходимо в равной мере владеть педагогическими умениями, а приобрести их можно только на основе "деятельной и долговременной практики" [6, с.162].

Опыт работы показывает, что эффективность инклюзивной подготовки, овладение умениями и навыками работы с особыми детьми, зависит от включенности учителя в практическую педагогическую деятельность. Только в деятельности может произойти столь необходимое понимание индивидуальных особенностей и образовательных потребностей детей, проектирование собственной траектории профессионального роста в данной области.

Один из важных методов работы со слушателями – ситуационно-ролевая игра, которая, по мнению специалистов, обладает большими возможностями в практической подготовке кадров, в формировании их мотивационно-ценностной готовности к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности [1].

Учитывая важность и эффективность данного метода, командой проекта в работе со слушателями курсов была поставлена цель: выявить и обосновать условия использования ситуационно-ролевой игры, как средства инклюзивной подготовки педагогов, экспериментально обосновать необходимые педагогические условия её использования.

Мы предположили, что ситуационно-ролевая игра как средство инклюзивной подготовки учителя будет эффективным, если в процессе её использования будет осуществляться профессионально-педагогическая рефлексия, обеспечено актуальное инклюзивное содержание ситуаций и ролей в деятельности-игровом режиме.

По мнению исследователей, сущность ситуационно-ролевой игры как средства инклюзивной подготовки учителя состоит в обеспечении достижения им состояния включенности в процесс инклюзивного образования на основе соединения ситуационно-ролевых моделей взаимодействия с особыми детьми и внеигровой деятельности [2; 3; 4; 5].

В самой модели ситуационно-ролевой игры заложены различные виды игрового общения: переговоры с родителями детей с ООП, участие в работе междисциплинарной комиссии, составление и мониторинг индивидуального образовательного маршрута учащегося, имитация индивидуальной работы со школьником и его родителями, схватки с противниками инклюзивного образования и т.п.

Это способствует упражнению учителей в различных типах игровых взаимоотношений (конкуренция, конфликт, сотрудничество, компромисс) и даёт им возможность осуществления процесса познания реальной ситуации взаимодействия, эффективных и собственных способов взаимодействия и поведения. Кроме того, в ситуационно-ролевой игре они получают необходимое “инструментальное” обеспечение (навыки и умения) для эффективного социального взаимодействия.

Мотивационная составляющая инклюзивной готовности учителя реализуется через индивидуальную проблематизацию, которая может возникнуть на основе объективного неуспеха, несоответствия желания учителя выиграть и реального проигрыша. Исходя из ситуации, возникает потребность в развитии собственных коммуникативных и аналитических умений, в совершенствовании знаний в области инклюзивного образования.

Потенциалами ситуационно-ролевой игры как средства инклюзивной подготовки педагога являются:

- формирование у учителей устойчивого стремления к приобретению знаний, умений и навыков в области инклюзивного образования;
- осознание социальной сущности своей педагогической деятельности, овладение системой специфических методов работы с данной категорией детей;
- проектирование на основе игровой деятельности траектории собственной профессионализации в области инклюзии.

Мы считаем, что в ситуационно-ролевой игре происходит имитация реального процесса взаимодействия учителей, родителей и учащихся в обучении и воспитании ребенка с особыми образовательными потребностями,

эффективно действует система индивидуального и группового оценивания деятельности участников игры.

Проблемные ситуации и конфликты в ситуационно-ролевой игре, позволяют включить учителей в аналоги профессиональной деятельности, так как они сталкиваются с ситуациями, которые характерны для реальной деятельности учителя, и зачастую ставят их перед необходимостью изменить свои установки в отношении не только особого ребенка, но и его окружения.

В игре нарушается привычная определенность учителя по вопросам, касающимся организации инклюзивного процесса, и ему необходимо активно проявлять воображение, чтобы сконструировать новый вариант своей деятельности для достижения успеха.

В этой связи мы считаем важным соответствие содержания игры уровню подготовки её участников, а также тщательную разработку учебно-методической документации и определение роли организатора игры (преподавателя). Участники игры решают игровые задачи самостоятельно, вступая при этом во взаимодействие друг с другом, конструируя формы и содержание своей деятельности.

Импровизированное разыгрывание участниками игры заданной проблемной ситуации, в ходе которой они исполняют роли учащихся, родителей, педагогов, психологов, даёт им возможность познать социально-психологические закономерности взаимодействия не только с особым ребенком, а со всеми участниками инклюзивного процесса.

У слушателей курсов формируется терпимость к чужим мировоззренческим ориентациям, что немаловажно в работе педагога инклюзивной школы. На конкретных примерах они понимают ценность умелого взаимодействия, нацеленность на результат, ценность соглашения и его поиска.

В ситуационно-ролевой игре мы выделяем три этапа проведения: подготовительный, непосредственно процесс игры и рефлексивный анализ.

На первом этапе, за неделю до проведения занятия учителя получают задания для самостоятельной подготовки к ситуационно-ролевой игре. Участники игры получают роли, для которых определены их игровой статус, игровые цели, набор игровых средств, а также имеются ролевые предписания (регламентированные отношения к игрокам и предметам игрового взаимодействия).

Непосредственно этап ситуационно-ролевой игры – один академический час.

На третьем этапе подводятся итоги и анализируется поведение участников игры. Они делятся впечатлениями от поведения в роли, говорят о том, как они себя чувствовали, в каких ситуациях было сложно сориентироваться, что явилось неожиданностью и т.п. Внимание обращается на уровень речевой культуры, причём не только на вербальную, но и на невербальную составляющую общения, на его конгруэнтность.

Игровая ситуация состоит из одного эпизода (конкретного случая с ребенком, взаимодействия учителя и команды специалистов, заседания междисциплинарной комиссии, составляющий индивидуальный план для ребенка с ООП и др.). Разыгрывание ситуации производят несколько человек, остальные слушатели являются зрителями игры. Участники игры получают роли, для которых определён игровой статус, сформулированы игровые цели, имеется набор игровых средств, а также регламентированные отношения к игрокам и предметам игрового взаимодействия. Выполнение участниками правил становится обязательным условием развертывания полноценной игры.

Преподаватель, как организатор игры регулирует эмоциональное напряжение её участников. Его воздействия могут быть направлены, как на одного игрока, так и на всю игровую группу. Источником ролевого напряжения может быть моральная подготовка педагога к исполнению роли, так как она включает в себя, в основном формальные правила взаимодействия в инклюзивном пространстве. При этом часто игнорируется обучение неформальным модификациям этих правил, которые реально существуют в практике образовательных школ республики.

Оценивание деятельности участников ситуационно-ролевой игры может проводиться по следующим критериям: по выполнению ролевых целей, по соответствию действий участников принципам организации инклюзивного образовательного процесса, правилам педагогической этики, стремлению слушателей научиться общению с особыми детьми и др.

Таким образом, основными достоинствами использования ситуационно-ролевой игры как средства инклюзивной подготовки учителя является то, что она представляет собой коллективную, творческую по характеру деятельность, содержание которой помогает формировать профессиональную компетентность, индивидуальный стиль деятельности, даёт возможность в ходе общения поставить себя на место особого ребенка, научиться понимать его, сопереживать ему и оказывать поддержку.

Список использованной литературы

1. Богомолова Н.Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. / Н.Н. Богомолова. – М.: МГУ, 1997.
2. Куприянов Б. В. Ситуационно-ролевая игра как средство воспитания у подростков субъектности во взаимодействии: Монография / Под ред. И. И. Фришман. / Б. В. Куприянов, О. В. Миновская. – Кострома, 2003.
3. Матросов В.Л. Сборник активных методов и учебных деловых игр / В.Л. Матросов, И.В. Тройнев. – Т.3. – М.: Прометей, 2001. – 410 с.
4. Постановление Правительства Республики Молдова от 11 июля 2011 года № 523 «Об утверждении Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011-2020 годы».
5. Типы и модели инклюзивных школ: Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования / разработ. и адапт. Перетяку М. И., Зорило Л. И.; гл. ред. Симион Матвеевич Кайсын. – К. – Ин-т непрерывного образования, 2011. – 158 с.
6. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. Педагогические сочинения: В 6 т. Т.1 / Сост. С.Ф.Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.

ТРАДИЦІЇ РОДИННО-ПОБУТОВОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЧИННИК МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ

В умовах духовного відродження українського суспільства набуває актуальності питання щодо підвищення ролі сім'ї та її впливу на морально-етичний розвиток дитини, зростає нагальна потреба в поверненні до багатовікового досвіду і традицій сімейного морально-етичного виховання. Адже саме традиційний досвід родини у цій сфері значною мірою забезпечив збереження духовності, самобутності, ментальності українського народу, вистояти у боротьбі за добро, волю і незалежність.

У цьому контексті неоціненними є здобутки родинно-побутової культури, орієнтованої на гуманізацію міжособистісних стосунків, розвиток у дітей гуманістичних рис і моральних цінностей.

Зазначена проблема отримала відображення у численних працях вітчизняних учених. Так, психолого-педагогічні проблеми виховання в родині вивчали І. Бех, Л. Бойко, Л. Драчук, В. Кравець, І. Кошляк, Г. Наумчук, Л. Синютка, Т. Троїцький. Основи родинного виховання досліджували Т. Алексеєнко, В. Іова, Л. Красномоєць, А. Марушкевич, Л. Повалій, В. Постовий. Історію розвитку сімейного виховання, вплив виховних традицій на становлення особистості висвітлювали у своїх історико-педагогічних дослідженнях С. Бабишин, О. Вишневецький, М. Євтух, О. Кравець, О. Любар, Т. Мацейків, В. Мосіяшенко, Ю. Руденко, М. Сметанський, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, Є. Сявакко, Р. Чмелик, П. Щербань, О. Ярошинська.

Аналіз окресленої джерельної бази підтверджує наявність вагомих наукових здобутків щодо розроблення проблеми сімейного морально-етичного виховання дітей. Водночас слід констатувати, що питання використання родинно-побутової культури у цьому процесі заслуговує окремої уваги, бо її багаті і різнопланові можливості ще не є достатньо вивченими і розкритими.

Адже, як слушно зазначають В. Мацюк та В. Пугач, традиційна родинно-побутова культура українців відзначається особливою одухотвореністю започаткованою ще у дохристиянський період. Здавна сім'я і рід були чи не найголовнішою святиною, а виховання дітей вважалося святим обов'язком батьків. Історичні пам'ятки свідчать про те, що людину, яка не знала історії свого роду, вважали безрідною.

Підтвердженням тому є те, що давньослов'янські опікувальні божества Рід і Рожаниця – уособлення роду, єдності нащадків одного предка, утвердження необхідності продовження людського роду займали надзвичайно високі позиції у пантеоні богів і за значущістю були наближені до головних з них [3, с. 221].

Наші предки вважали також святиною союз чоловіка і жінки. Ним опікувалась богиня шлюбу Лада, яка оберігала мир і лад у сім'ї [3, с. 221].

Найвищою цінністю в українській сім'ї були діти. У родинно-побутовій культурі українців дитина – це частина природи, продовження роду. Її виховання було відповідальною справою для всіх членів сім'ї, які здійснювали його послідовно і систематично, орієнтуючись у цьому процесі на засади демократизму і моралі. Свідченням тому є, наприклад, народні прислів'я і приказки, зібрані В. Бобковою: «Гни дерево поки молоде, учи дитя, поки мале», «Чого Івась не знає, тогой Іван не знатиме», «Коли дитини не навчиш у пелюшках, то не навчиш уподушках», «Бурчання наскучить, приклад научить» [1, с. 641–642].

Відповідно традиції родинно-побутової культури українців також втілювались в тих формах сімейної життєдіяльності, які базувались на принципах добра і краси. Згідно з даними А. Пономарьова, сімейне життя української родини «супроводжувалось різноманітними обрядами та ритуалами, котрі в образно-символічній формі визначали певні етапи життя людини і окремі стадії розвитку сім'ї»: родильними, весільними, поховальними, поминальними [4, с. 191]. Усі ритуальні дії, за свідченням автора, були спрямовані забезпечити щастя сім'ї, її багатство та плодovitість, захистити від злих сил та всіляких негараздів [4, с. 191].

Виховання дитини на цій основі уможливило вироблення таких важливих особистісних якостей, як доброта, жертвність, толерантність, доброзичливість, повага й самоповага. До того ж дотримання таких традицій є тією передумовою, яка може бути підґрунтям для формування національної свідомості, кращих рис ментальності, гідності, самоповаги, шанування інших людей. Адже, як стверджує В. Бобкова: «Батьки, виховані на переданих дідами й прадідами звичках передають їх своїм дітям, навчають тілесним напрацюванням відповідно своїм національним нахилам, відповідно витвореним поглядам на фізичне здоров'я і вимогам своєї природи. Кожний народ, кожна нація має свій склад дій й думок саме такий, який склала природа його цілими віками попередніх поколінь. Дитина, імітуючи, себто повторюючи, наслідує їх, додаючи до них і свої власні риси, пристосовані до умов життя» [1, с. 51].

Особливо переконливим є обґрунтування виховного значення родинно-побутової культури, викладене В. Сухомлинським. Як вважає видатний педагог, саме у родині закладаються підвали переконаності людини щодо необхідності поваги до старших та неприпустимості будь-якої неповаги, тим більше насміхання над старістю. У створеному ним своєрідному кодексі поведінки молодшого покоління зі старшими зазначається, що діти повинні бути добрими синами і дочками, берегти здоров'я батьків, шанувати мудрість бабусь і дідусів. Вони не повинні сперечатись з ними, а мають поступатись першістю в усьому, що може підтвердити їхню пошану [8, с. 464–466].

З погляду Великого Учителя, таке родинне виховання утворює підвалини для становлення громадянськості і патріотизму особистості. І тому варто погодитись з його важливим твердженням про необхідність збереження живої історії народу, закарбованої в сімейних звичаях і традиціях. Тоді цінними для дітей стануть три речі, з яких ніколи не можна сміятися – патріотизм, справжня любов до жінки і старість [8, с. 464–466].

Зазначені думки викладені і в порадах В. Сухомлинського щодо виховання дітей у родині. У своїй праці «Як виховати справжню людину» він радить майбутнім матерям і батькам спрямувати виховання підростаючого покоління на вивчення історії свого народу, вироблення шанобливого ставлення до нього, до рідних і близьких людей, ствердження сімейних цінностей [6].

Особливе виховне значення має українська побутова символіка (мистецька: писанкарство, рушникарство, оздоблення одягу; символіка кольорів, рослин і квітів, ремісничих виробів тощо), яка має широкий ужиток у народному побуті і наповнює його глибоким духовним змістом. Адже, як слушно зазначає Ю. Руденко: «Українська система символічного відображення дійсності належить до найдавніших і найбагатших систем традиційної культури на планеті. Символи, які втілюють у собі споконвічні прагнення наших предків до самостійного державного життя, надання ними символічного значення природним, космічним об'єктам – сонцю, місяцю, зорям, а також побутовим предметам, рослинам, тваринам тощо – це захоплюючий і наснажений важливим життєвим смислом арсенал таємниць, знаків, що хвилюють серце, душу і розум кожного юного громадянина нашої держави» [7, с. 176].

Отже, прилучення дітей до виготовлення мистецьких та ремісничих виробів, прикрашання оселі рослинами і квітами має вагоме виховне значення, оскільки за допомогою цих засобів (релігійних та козацьких символів, вишитих рушників та одягу, писанок, дерев, трав, квітів), вони виготовляють обереги, привносять у життя рідних добро, радість, щастя і красу.

Варто звернути увагу й на значні здобутки родинно-побутової культури з приводу навчання дітей. Згідно з даними Г. Лозко, формування морально-етичних цінностей української сім'ї було зумовлене передусім такими рисами української ментальності, як кордоцентризм (індивідуальний підхід до тлумачення реальності) та антеїзм (злитість людини з природою) [2, с. 9]. Це спонукало українців до побожності, сентиментальності та м'якості, що відображалось у ставленні старших до покарання дітей за провини. З огляду на це українці нечасто вдавались до фізичного покарання, яке було здебільшого символічним – дітей били різкою, рушником, гілкою тощо. Свідченням цьому є такі народні прислів'я: «Учи дітей не страхом, а ласкою», «Рідна мати високо замахує, а помалу б'є», «Материні побой не болять» [1, с. 610].

Таким чином, варто погодитись з М. Стельмаховичем, що «Традиційна українське родинне виховання – це історично сформована, відшліфована через безперервне застосування впродовж багатьох віків у середовищі українців педагогічна система поглядів, ідеалів та засобів батьківсько-материнського й родичівсько-своєцького впливів на дітей та молодь, спрямованих на формування життєдіяльних особистостей, забезпечення розвитку духовної єдності, наступності, спадкоємності поколінь і безсмертя нації» [5, с. 53].

Таким чином, особлива виховна цінність родинно-побутової культури полягає в тому, що вона підпорядковується самобутній природі дитини, в ній відображено потреби належного фізичного, духовно-морального й розумового розвитку особистості, виховні прагнення й корінні інтереси батьків та народу щодо формування довершеної моральної особистості українця.

Список використаних джерел

1. Бобкова В. Українські народні прислів'я та приказки : [авт. вступ. статті В. Бобкова, упоряд. : В. Бобкова, Й. Багмут, А. Багмут]. – К. : Державне видавництво художньої літератури, 1963. – 790 с.
2. Лозко Г. Етнологія України: філософсько-теоретичний та етнорелігієзнавчий аспект / Г. Лозко. – К. : «Артек», 2004. – С.9.
3. Мацюк В.Я Українознавство: Посібник /Уклад.: В.Я. Мацюк, В.Г. Пугач. – К.: Зодіак – ЕКО, 1994. – С. 221.
4. Пономарьов А.П. Сім'я і родинна обрядовість // В.І. Наулко, Л.Ф. Артюх, В.Ф. Горленко та ін. // Культура і побут населення України– 2-ге вид, доп. та перероб. – К. : Либідь, 1993. – С. 175–218.
5. Стельмахович Г. П. Виховний потенціал української родини / Г.П. Стельмахович // Учитель. – 1998. – № 6. – С. 53.
6. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский.– М.: Педагогика, 1989. –288 с.
7. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання / Ю. Руденко. – К. : Вид-во ім. Олени Теліги, 2003. – С.176.
8. Троцько А.В. Хрестоматія з історії педагогіки: в 2-х томах / за заг. ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра пед. наук, професора А. В. Троцько. – Х. : ХНАДУ, 2011.– С.464–466.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗАСОБІВ ІКТ

Сергійчук Наталія Михайлівна, студентка

*Науковий керівник: Поліщук Н.В., кандидат технічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

На сучасному етапі розбудови системи вищої освіти виникла потреба суспільства в працівниках нового типу – освіченої, компетентної, творчої особистості, яка має вміння швидко і оперативно реагувати на зміни в професійному середовищі та самостійно навчатися протягом усього життя. Вхідження молоді в сферу сучасного інформаційного суспільства не оминувало й Україну, що зумовлює необхідність підготовки освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, утвердження її, як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної, правової держави, тому освіта виступає основою професійно-педагогічної підготовки та розвитку високоосвіченої особистості, її інтелектуального багатства, запорука майбутнього кожної окремої особи, а, отже, й усієї України.

Процес професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку майбутніх учителів відбувається в умовах навчально-виховної діяльності та регламентується системою вимог з боку викладачів, навчальних програм, специфіки предметів професійної діяльності тощо [1].

Аналіз стану фахової підготовки майбутніх учителів технологій дозволив виявити ряд суперечностей у процесі формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх фахівців, а саме між: потребою у професійному саморозвитку і наявними педагогічними умовами навчання у ВНЗ; традиційними підходами до

підготовки майбутнього вчителя і необхідністю використання ІКТ у цьому процесі; здатності випускників до професійного саморозвитку і самореалізації та якістю їхньої підготовки; необхідністю творчої позиції майбутнього вчителя до застосування ІКТ у процесі саморозвитку, готовність випускника ВНЗ до навчання і самовдосконалення протягом усього життя. Активне застосування в усіх галузях виробництва й освіти інформаційної техніки повною мірою змінило не лише характер трудової діяльності людини, а й відповідні вимоги до її професійно-педагогічної підготовки, які нерозривно пов'язані зі знаннями, уміннями та навичками предметів, згідно специфіки підготовки майбутнього вчителя технологій.

Метою професійної підготовки вчителів технологій є здобуття ними необхідних компетенцій, які визначають рівень професіоналізму особистості, тобто її «компетентність» [2], яку стосовно характеристики рівня професіоналізму особистості можна визначити як здатність розв'язувати проблеми професійного характеру і нести відповідальність за результати своєї праці, яка ґрунтується на знаннях, уміннях, набутих навичках, досвіді та цінностях, отриманих особистим шляхом освіти, розвитку та практичної діяльності [3]. На сучасному етапі ключовим у навчанні студентів є професійно-педагогічна підготовка як цілеспрямовано організований навчально-виховний процес залучення студентів до майбутньої професії. З'ясуємо насамперед поняття «підготовка», яку розглядають як формування та збагачення настанов, знань і вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань; як запас знань, досвід здобутий у процесі навчання, практичної діяльності [4].

О. Савченко вважає, що ядром професійної підготовки є її зміст, фундаментальність якого має забезпечити випереджувальну підготовку спеціаліста. Сучасному вчителю необхідно організовувати повноцінний навчальний процес, тому зазнає актуалізації потреба в оновленні змісту методичної підготовки вчителів за принципом цілісності, системності й інтеграції [5]. За О. Павликом, професійна підготовка – це організований, систематичний та цілеспрямований процес формування професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності [6]. Професійна підготовка майбутніх вчителів технологій – це організований та цілеспрямований процес здобуття та вдосконалення майбутніми вчителями знань, умінь та навичок, необхідних для виконання професійних завдань [4]; це готовність до професійного саморозвитку та самовдосконалення, самовизначення та самоствердження як фахівця, професіонала.

Дослідник О. Пехота готовність до професійного саморозвитку визначає як складноструктуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя [7]. На думку І. Гавриша готовність до інноваційної професійної діяльності – це інтегративна якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності вчителя [8]. Г. Троцько [9] у визначенні сутності готовності підкреслює, що вона включає не лише професійні знання, уміння, навички, а й певні особистісні риси, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. А. Ліненко проводить думку про потенційні можливості готовності в забезпеченні мобілізаційності на включення у професійну діяльність [10] внутрішніх умов для успішного професійного саморозвитку (О. Пехота), високого рівня професійного саморозвитку (Г. Троцько). Основними характеристиками готовності до педагогічної діяльності можна визначити такі: цілісність, стійкість, інтегративність, динамічність, полікомпонентність цього утворення [11].

За Н. Кузьміною професійно-педагогічна компетентність полягає в обізнаності у галузях: спеціальній (предмета, який викладає педагог, науки, мистецтва, які цей предмет акумулюють); методичній (у галузі засобів, форм і методів педагогічного впливу); психологічній (у галузі врахування особливостей відображення впливу педагогічної дії на психічний розвиток особистості). Отже, професійно-педагогічна компетентність - це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості з урахуванням обмежень і приписів щодо навчально-виховного процесу відповідно до вимог педагогічної норми, в якій він здійснюється; це сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань [12, с. 89-90].

На думку В. Сластьоніна в професійній компетентності існує два аспекти: процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) та результативний (навчання і навченість, виховання і вихованість), а до основних складових педагогічної компетентності автор включає спеціальну, особистісну, індивідуальну та екстремальну професійні компетентності. В. Сластьонін визначає професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості [13]. Н. Кузьміна основними елементами професійно-педагогічної компетентності вважає такі: спеціальна і професійна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь в учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; диференціально-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів; аутопсихологічна компетентність у галузі переваг і недоліків власної діяльності й особистості [12, с. 90]. На думку В. Шахова, компетентність у сфері педагогічної діяльності містить теоретико-методологічні, психолого-педагогічні та дидактико-технологічні знання; діагностико-прогностичні, аналітичні, рефлексивні уміння; професійні педагогічні позиції, професійно важливі якості особистості; педагогічну ерудицію; педагогічне мислення (здатність до аналізу педагогічних ситуацій); педагогічну інтуїцію й імпровізацію; педагогічну спостережливість; педагогічний оптимізм; педагогічне прогнозування [14, с. 78].

Отже, під професійно-педагогічною підготовкою майбутніх вчителів технологій ми розуміємо організований і цілеспрямований процес здобуття знань і розвитку ерудиції, практичний досвід учителя в його уміннях і навичках, тобто всебічна підготовленість фахівця направити свою індивідуальність та творчий потенціал на навчання учнів творчо засвоювати знання, критично осмислювати та перетворювати здобуту інформацію або ж здатність розв'язувати проблеми професійного характеру і нести відповідальність за результати своєї праці. У системі підготовки вчителя технологій питання специфіки його професійної майстерності займає дуже важливе місце, адже він повинен володіти великим об'ємом знань і вмінь не тільки за своїм фахом, уміти творчо застосовувати їх у

педагогічній діяльності, на високому рівні застосовувати ІКТ, а це, у свою чергу, потребує від нього не тільки широких політехнічних знань, а й досить високих технологічних навичок, готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Оволодіння ІКТ дає змогу вчителю розширювати свій інформаційно-освітній простір, створює умови для професійного зростання і самоосвіти, дозволяє використовувати інформаційні ресурси суспільства в педагогічній діяльності, брати участь в обговоренні актуальних питань за допомогою нових форм співпраці (електронна пошта, телеконференції, чати, форуми).

Список використаних джерел

1. Полищук Н. Професійна підготовка майбутніх учителів технологій як педагогічна проблема / Н. Полищук, Л. Бабич // Сборник публикаций мультидисциплинарного научного журнала «Архивариус» по материалам VII Международной научно-практической конференции: «Наука в современном мире» г. Киева: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – К.: мультидисциплинарный научный журнал «Архивариус», 2016. – С. 83–86.
2. Гавриш І. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / І. Гавриш. – Х., 2006. – 475 с.
3. Кубрак С.В. Саморозвиток професійної компетентності майбутнього вчителя у ВНЗ // Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки: Збірник / С. В. Кубрак. – Ніжин, 2009. – № 3. – С. 200–203.
4. Лісова С.В. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів технологій / С.В. Лісова, С.П. Гук // Економіка, наука, освіта: інтеграція та синергія: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Братислава, 18-21 січня 2016 року): у 3-х т. – Т.1 – К.: Вид-во «Центр навчальної літератури», 2016. – 100с.
5. Савченко Л.О. Теорія і методика організації самостійної роботи студентів з педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах / Л.О. Савченко, О.О. Лаврентієва // Гуманітарний журнал. – 2007. – № 3-4. – С. 178–184.
6. Павлик О.Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О.Б. Павлик: нац. акад. держ. прикордон. служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2004. – 20 с.
7. Пехота Е. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки учителя: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Е.Н. Пехота. – К. – 401 с.
8. Гавриш І. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. Гавриш. – Х., 2006. – 475 с.
9. Троцько Г. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / Г. Троцько; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – К., 1997. – 54 с.
10. Ліненко А.Ф. Готовність – як передумова творчої педагогічної діяльності / А.Ф. Ліненко // Формування творчої особистості вчителя для оновленої національної школи: в 2 ч. – Умань: УДПІ, 1993. – Ч. 1. – С. 104–105.
11. Булейко О.І. Професійна компетентність педагога вищої школи [Електронний ресурс] / О.І. Булейко, Т.В. Іванова. – Режим доступу: <http://boOk.net/index.php?p=achapter&bid=8791&chapter=1>.
12. Кузьміна Н. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. Кузьміна. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
13. Педагогика профессионального образования / под ред. В. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
14. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В. Шахова. – Вінниця, 2007. – 383 с.

ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ І ВМІНЬ В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ ВПРАВ

Середа Роман Іванович, магістрант

Науковий керівник: Янцур М. С., кандидат педагогічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Основним завданням сучасної освіти є активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів. Адже вміння вчителів надихати, зацікавлювати дітей, перетворювати аудиторію з пасивних спостерігачів на активних учасників стає важливим. Значну роль при розв'язанні цього завдання у технологічній освіті в середній школі відводять розвитку в учнів технологічних вмінь з використанням системи вправ.

«Використання, на заняттях в ПТНЗ системи вправ, як дидактичного засобу – зазначає Р.С. Гуревич – покликане допомогти в розв'язанні таких завдань, як підвищення якості навчально-виховного процесу, приведення його у відповідність з вимогами науково-технічного прогресу, підготовка учнів» [1].

На думку В.Ф. Колошина під системою вправ розуміють організацію взаємопов'язаних дій розташованих у порядку зростання мовленнєвих труднощів, з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь і навичок в різних видах мовленнєвої діяльності.

Практичні методи навчання досить поширені у початкових класах. До того ж, у формуванні різноманітних умінь і навичок вони є основним засобом. Жоден урок мови, читання, математики, малювання, музики, фізичного виховання і трудового навчання не можна побудувати без застосування цих методів.

Розглянемо такі види практичних методів: навчальні вправи; ігрові вправи; лабораторні дослідження; практичні роботи.

Практичні методи використовуються у взаємодії слова вчителя з різними видами унаочнення. Основним видом практичних методів у початковій школі є вправи – багаторазове повторення навчальних дій з метою формування умінь і навичок. Вправи можуть мати різну психологічну основу виконання. В одних домінують

розумові дії, в інших – практичні, одні тренують слухові, інші – зорові або тактильні вміння [3].

Вміння – це здатність людини продуктивно, з належною якістю і у відповідний час виконувати роботу в нових умовах. Будь-яке вміння включає в себе уявлення, поняття, знання, навички концентрації, розподілу і переключення уваги, навички сприйняття, мислення, самоконтролю і регуляції процесу діяльності. Будь-яке вміння, а надто складне, не створюється кожен раз заново з усіма його компонентами, а формується на основі перенесення уже наявних знань, уявлень та навичок, пристосовуючи їх до нових умов і заново формуючи лише ті їх елементи, яких не вистачає в цих нових умовах. [4]

Технологічні вміння – це освоєні людиною способи перетворювальної діяльності на основі отриманих технологічних знань.

Отже, вміння і навички характеризують певний ступінь засвоєння трудових дій. Характерною особливістю трудових дій є те, що їм завжди передують думки: перш ніж практично здійснити ту чи іншу трудову дію, людина здійснює її подумки, уявляє, створює образ цієї дії, намічає програму її виконання. І лише після цього, орієнтуючись уявленням про дію, її суб'єктивним образом, вона виконує дію практично.

Вправа – це метод навчання, який передбачає цілеспрямоване, багаторазове повторення учнями певних дій чи операцій з метою формування умінь і навичок [4].

Серед вправ виділяють: а) усні вправи, які сприяють оволодінню технікою і культурою читання, усного рахування, розповіді, логічного викладу знань тощо; б) письмові вправи – опис дослідів, розв'язування задач, диктанти, твори, конспекти та ін.; в) лабораторно-практичні вправи, які сприяють оволодінню навичками користування знаряддями праці, лабораторним обладнанням (приладами, апаратурою); г) виробничо-трудова вправа, що складають систему спеціально розроблених трудових дій навчального чи виробничого характеру. Ефективність вправ залежить від свідомої спрямованості учня на підвищення якості діяльності; знання правил виконання дій; свідомого врахування і контролювання умов, у яких вони виконуються; обліку одержаних результатів; розподілу повторень у часі [3].

Головною метою навчання є формування технологічно освіченої особистості, підготовленої до самостійного життя і активної перетворювальної діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства для реалізації творчого потенціалу учнів.

Зміст предмету має чітко виражену прикладну спрямованість і реалізується переважно шляхом застосування практичних методів і форм організації занять.

Навичка, як якість особистості, – її здатність в процесі цілеспрямованої діяльності виконувати складові її окремі дії автоматизовано, без спеціально спрямованої на них уваги, але під контролем свідомості. Знання – це результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій. Знання – це також розуміння, збереження в пам'яті відповідної інформації та її відтворення [2].

Отже, формування технологічних умінь з використанням системи вправ в учнів розглядається як один з пріоритетних напрямків навчання. Актуальність обраної теми роботи і необхідність її розробки зумовлені сучасними тенденціями соціально-економічного розвитку країни, підвищенням ролі людського фактору у всіх сферах діяльності.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р.О. Застосування практичних методів навчання в процесі трудового навчання / Р.О. Гуревич, Д.В. Коломієць // Трудова підготовка в закладах освіти. – №3. – 2002. – С.26-28
2. Волкова Н.П. Педагогіка / Н.П. Волкова. – К.: Академія, 2001. – С. 196-201.
3. Калошин В.Ф. Методика Шаталова В.Ф. сутність, здобутки, перспективи: метод. посібн. / В.Ф. Калошин, Д.В. Гоменюк, Л.Л. Сушенцева. – К.: ТОВ «Журнал «Радуга»», 2008. – 37 с.
4. Янцур М.С. Теорія трудового навчання: навчальний посібник: курс лекцій [електронний варіант] / М.С. Янцур. – Рівне: РДГУ, 2008. – 368 с.

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ РОЗВ'ЯЗУВАТИ СКЛАДЕНІ ТЕКСТОВІ ЗАДАЧІ

Сілкова Ельвіра Орестівна, старший викладач
Рівненський державний гуманітарний університет

У системі загальної середньої освіти одне з основних місць займає початкова школа, де закладається фундамент розумових, моральних та емоційно-вольових якостей особистості. Курс математики початкових класів є основою для осмисленого засвоєння математичних знань, формування умінь і навичок у наступних класах. Важливу роль у курсі математики початкової школи відіграють складені текстові задачі. Вони складають специфічний розділ програми, зміст якого учні мають засвоїти і виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку молодших школярів [1, с.70]. У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті зазначено: «Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості...» [3, с.14]. Особистісно-орієнтований підхід передбачає співпрацю та співтворчість учня та вчителя у процесі навчання у початкових класах, а, отже і при вивченні математики. Тому при навчанні молодших школярів розв'язувати складені текстові задачі вчитель має застосовувати особистісно-орієнтований підхід.

До проблеми використання особистісно-орієнтованого підходу до навчання учнів початкових класів розв'язувати складені текстові задачі тією чи іншою мірою зверталися відомі методисти. Формування в кожного учня загального підходу, загальних умінь і здібностей розв'язувати складені задачі, розвиток мислення, кмітливості при розв'язанні учнями задач досліджували багато вчених. Дослідженню цієї проблеми присвячені роботи М. Бантової, Г. Бевза, М. Богдановича, М.Газдуна, Ю. Колягіна, та інших. Усі вчені, що розробляли проблему навчання молодших

школярів розв'язувати складені текстові задачі, були однотайними в тому, що кінцевою метою особистісно-орієнтованого навчання учнів має бути формування в кожного учня загального вміння розв'язувати текстові задачі.

Теоретичний аналіз методичної та психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити причини, які обумовлюють ускладнення при навчанні учнів розв'язувати складені задачі. Дані ускладнення полягають в тому, що в учнів не сформовані у достатній мірі уміння аналізувати текст задачі, правильно виділяти відоме і невідоме, встановлювати між ними зв'язок. Тому для формування уміння аналізувати текст складеної задачі доцільним буде складання плану її розв'язання та розчленовуючи її на прості задачі з використання пам'яток або алгоритмічних прописів [2, с.7].

Аналіз досліджень, які розглядають різноманітні аспекти навчання школярів розв'язувати текстові задачі (роботи М. Богдановича, А. Свечнікова, Л. Скаткіна, Л. Фрідмана) дозволяють виявити структуру уміння учнів розв'язувати текстові задачі. Формування умінь учнів розв'язувати складені задачі розпочинається після введення першої складеної задачі і продовжується протягом всього періоду вивчення математики у початкових класах. Загальне уміння розв'язувати задачі є складним умінням, оволодіння яким передбачає сформованість певних часткових умінь, серед яких можна виділити уміння прочитати задачі, ставлячи відповідні наголоси на даних задачі, на зв'язку між даними і невідомим, виділення наголосом запитання задачі; уміння записати задачу коротко; уміння скласти за задачею опорну схему або модель задачі; уміння учнів складати план розв'язання задачі; уміння записати розв'язання задачі відповідно до вимог вчителя; уміння працювати над розв'язаною задачею, тобто уміння учнів виконувати перевірку розв'язання задачі, уміння складати учнями обернену задачу до даної, уміння видозмінювати задачу [4, с.24]. На основі аналізу методичних посібників для вчителів, наявних підручників з математики для початкових класів встановлено, що для формування особистісно-орієнтованого підходу до організації процесу навчання учнів початкових класів розв'язувати складені текстові задачі використовується певна система вправ: 1) розв'язування задач різних типів і видів; 2) вправи, основне призначення яких полягає в тому, щоб ознайомити дітей із загальними правилами роботи над задачею. Вивчення досвіду роботи вчителів свідчить, що вони з цією метою використовують різноманітні пам'ятки; 3) повторне розв'язування тих самих задач через певний проміжок часу; 4) завдання, в яких потрібно у розв'язаній задачі змінити числові дані чи шукану величину; 5) завдання, в яких запитання слід замінити таким новим, для якого задається нове запитання або вказується, які зміни необхідно внести до запитання; 6) вправи, в яких після розв'язання задачі пропонується змінити сюжет задачі, зберігши задані числа (можливо відповідно до індивідуальних особливостей школярів з метою особистісної орієнтації навчального процесу задати новий сюжет чи дозволити обрати його довільно); 7) завдання, в яких учням пропонується замінити наявні у даній задачі зв'язки замінити іншими, коли вони вказані чи не вказані; 8) вправи, в яких перед учнями ставиться завдання на поступове ускладнення задачі завдяки збільшенню числових даних у задачі або включенню нових зв'язків між даними.; 9) розв'язування задач різними способами; 10) вправи, в яких після розв'язання задачі пропонується скласти вираз, пояснивши, що означає кожне число чи вираз; 11) завдання на складання задач, які можуть бути найпростішими наступними видів: а) на зазначену дію; б) за поданим розв'язанням; в) за заданим виразом чи рівнянням; г) із вказаною залежністю між величинами; д) із вказівкою на вид чи тип задачі; е) на складання обернених задач; є) за числовими даними; ж) за малюнком; з) за схемою тощо; 12) вправи на порівняння задач; 13) завдання на складання плану розв'язання задачі; 14) вправи, в яких потрібно провести аналіз задачі; 15) завдання, в яких слід розв'язати задачі за поданим планом.

Проведені дослідження свідчать, що розв'язування складених задач займає досить багато часу уроку, але разом з тим значна частина дітей продовжує відчувати значні труднощі при виборі та обґрунтуванні відповідної арифметичної дії, при самостійному розв'язуванні задач. Для таких школярів, як засвідчили результати експериментального навчання, доцільно з метою формування вказаних умінь використовувати усні вправи у вигляді завдань-запитань, спрямованих на навчання дітей вибору потрібної арифметичної дії, на порівняння задач, що містять схожі формулювання, на самостійну роботу з розв'язування складених задач без попереднього розбору їх з вчителем. Використання тих чи інших видів вказаних вправ повинне обумовлюватися індивідуально-психологічними особливостями дітей. Такий підхід, з одного боку, сприятиме особистісній зорієнтованості навчального процесу, а з іншого – дозволить економити час уроку.

Дослідження за роботою вчителів дають підстави для висновку про те, що досить часто вчителі використовують лише один з можливих двох способів аналізу задачі: чи аналітичний (від запитання до умови), чи синтетичний (від умови до запитання). Проведені методистами дослідження переконливо доводять, що жоден з них не можна вважати універсальним. Крім того, універсалізація може нанести лише шкоду. Для того, щоб навчання умінню відшукати шлях розв'язання складеної задачі було особистісно-зорієнтованим, слід відповідно до індивідуальних особливостей дітей використовувати підготовчі завдання такого виду: 1) що можна визначити за цими даними? (у процесі їхнього виконання діти приходять до таких висновків: не все, що можна знайти за вказаними даними, потрібно визначити, щоб розв'язати задачу; виконувати слід лише ті дії, результати яких використовуються для одержання відповіді на запитання задачі); 2) що показують наступні вирази?; 3) виконай аналіз задачі двома способами, вказавши переваги чи недоліки кожного з них; 4) коли будеш шукати спосіб розв'язання задачі, міркуй від запитання до умови (або навпаки); 5) завдання на складання плану розв'язання задачі без наступного її розв'язування.

Вивчення продуктів діяльності учнів яскраво свідчить, що досить часто їм досить важко відрізнити просту задачу від складеної. Якщо дитина не може зробити цього, то відповідно до індивідуальних особливостей корисно у період ознайомлення учнів зі складеними текстовими задачами та формування умінь їх розв'язувати розглядати складені задачі у протиставленні та зіставленні з простими. З цієї ж метою дуже корисно використовувати завдання на перетворення простих задач у складені та навпаки. Експериментальні дослідження свідчать, що такий підхід буде сприяти формуванню уявлень учнів про складену текстову задачу та процес її розв'язування, а також формуватиме уміння розв'язувати складені текстові задачі. Причинами подібних помилок є зовнішня схожість структур простої та складеної задач. Для тих дітей, які не можуть зразу розв'язати складену задачу, слід пропонувати до основної задачі

допоміжну, яка допоможе при відшукуванні шляху розв'язання складеної. Для того, щоб попередити такі помилки та забезпечити особистісно-орієнтований підхід до навчання школярів розв'язувати задачі, слід пропонувати завдання, спрямовані на регулювання процесу розв'язання або на перетворення задачі, слід використовувати опорні схеми, представлені у таблиці № 1. За допомогою цих схем можна виконувати різноманітні завдання: 1) складіть задачу за схемою (у віконечках виставляються відповідні числа); 2) назвіть дію, з допомогою якої розв'язується кожна із задач; 3) поясніть, чому задача за вказаною схемою розв'язується саме такою дією; 4) які з задач розв'язуються дією додавання, а які – віднімання? 5) запишіть, як знайти x у кожній з таких схем; 6) за яким правилом знаходимо значення x у кожній задачі?

Таблиця № 1.

	$I - \square$ на \square більше, ніж $II - x$	$I - \square$ $II - x$ на \square більше, ніж
$I - \square$ на \square менше, ніж $II - x$	$I - \square$ $II - x$ на \square менше, ніж	$I - \square$ на $x \square$, ніж $II - \square$ } ?

Формуванню вміння розв'язувати складені текстові задачі та особистісній орієнтації навчального процесу сприяє виконання завдань на знаходження різних способів розв'язування задачі. Вони дозволяють кожному учневі відповідно до його індивідуальних особливостей проявити свої здібності, бо одні учні знайдуть один спосіб розв'язання, інші – два, треті – більшу кількість способів розв'язання, якщо це можливо. Розв'язування задач різними способами досить часто ґрунтується на різноманітних властивостях арифметичних дій або на правилах, які випливають з них. Для того, щоб навчити учнів умінню відшукувати різні способи розв'язування задачі корисно використовувати такі особистісно-орієнтовані методичні прийоми роботи: 1) проведення аналізу задачі різними способами; 2) прийом відшукування розв'язання задачі за заданим планом; 3) прийом продовження розпочатого розв'язання; 4) прийом наочної інтерпретації задачі; 5) порівняння розв'язань задач (такі вправи слід використовувати і для тих учнів, у яких не сформовано прийоми спостереження та порівняння). З метою формування навичок самоконтролю, розвитку учнів і для особистісної орієнтації навчального процесу корисно використовувати перевірку розв'язання задачі різними способами: способом складання і розв'язування оберненої задачі; способом встановлення відповідності між числами, одержаними в результаті, і даними в умові.

На жаль, як свідчать проведені дослідження ці можливості не реалізуються в практиці роботи більшості вчителів, навіть незважаючи на те, що у методичній літературі та в досвіді роботи вчителів-новаторів можна знайти досить значну кількість методичних прийомів, які дозволять при такій організації навчання учнів розв'язувати текстові задачі усунути названі типові помилки.

Ми далекі від думки, що зробили аналіз всієї системи вправ для формування особистісно-орієнтованого підходу у процесі навчання учнів початкових класів розв'язувати складені текстові задачі. Детальне вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури дає підстави зробити висновки, що у процесі навчання учнів розв'язувати складені текстові задачі необхідно застосовувати особистісно-орієнтований підхід. Разом з тим, необхідно працювати й над удосконаленням методичної та наукової підготовки з даної теми.

Список використаних джерел

1. Богданович М.В. Математика: підруч. Для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.В. Богданович, Г.П. Лищенко. – 2-ге вид. – К.: Генеза, 2016. – 176 с.
2. Газдун М. І. Як учити молодших школярів розв'язувати задачі / М. І. Газдун // Початкова школа. – 1988. - №11. – С. 70.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.
4. Сілков В. В. Методика викладання математики у початкових класах: Теоретико-методичні основи навчання учнів розв'язування складені текстові задачі / В. Сілков, Е. Сілкова. – Рівне: РДГУ, 2014. – 90 с.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Скоруход Наталія Василівна, магістрант

*Науковий керівник: Дичківська І.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Комунікативна потреба належить до фундаментальних соціогенних потреб людини. Перші її прояви з'являються ще в ранньому дитинстві і виступають ознаками соціалізації дитини. Спілкування дошкільників з однолітками багато в чому відрізняється від спілкування з дорослими. Воно емоційно яскравіше, розкутіше, сповнене фангазії, супроводжується вигуками, сміхом. Спілкування з однолітками сприяє розвитку динамічних, поведінкових структур особистості, забезпечує формування самосвідомості дитини. Потреба у спілкуванні з оточуючими людьми, за допомогою яких дитина оволодіває соціальним досвідом, рано стає його соціальною потребою [4,13].

Необхідність належного розвитку комунікативної потреби в дошкільному дитинстві обумовлена тим, що саме даний період є сенситивним в плані формування мотиваційних аспектів спілкування. Умови розвитку комунікативної потреби в молодшому шкільному віці є менш сприятливим. Як показують дослідження В. Мудрика, Я.Л. Коломінського, навчальна діяльність у цьому плані має менші потенційні можливості у порівнянні з сюжетно – рольовою грою.

Через взаємодію з однолітками діти одержують можливість вправлятися у дотриманні моральних норм, уточнювати особистісні уявлення про страть.

Як і всі особистісні утворення, комунікативна потреба може мати різні рівні розвитку та актуалізації. Сформувавшись до кінця раннього дитинства у цілісну структуру, вона супроводить увесь подальший процес соціалізації дитини. При певних умовах формування, розвиток потреби може загальмуватися. Уповільнення розвитку комунікативної потреби можна розцінювати як деприваційну ситуацію. Дитина, як складова частина всієї соціальної системи повинна поступово засвоїти всю гаму багаточисельних ролей. Знання цих ролей засвоюється дитиною шляхом участі в соціальних контактах. Відсутність у соціальній структурі повноцінного спілкування з однолітками позбавляє дитину певного соціального досвіду міжособистісної взаємодії.

В генезисі потреби у спілкуванні дітей з однолітками виділено два взаємопов'язані процеси: процес первинного становлення та процес якісної перебудови [3]. Розвиток потреби у спілкуванні з однолітками залежить від багатьох факторів. Основну роль відіграють соціальні умови життя і виховання дитини: належний рівень взаємодії з дорослими людьми, наявність рівних партнерів по спілкуванню, різноманітність форм взаємодії, постійність контактів, включеність у різноманітні форми діяльності і, насамперед, у провідний вид активності – ігрову діяльність.

Спілкування – багатоплановий процес становлення і розвитку контактів між людьми, який передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, а також сприймання і розуміння суб'єктами спілкування один одного [2,14].

Вивченням питання комунікативної діяльності у вітчизняній педагогіці і психології займалися Л.В. Артемова, В.П. Павленчик, Т.О. Приходько, В.О. Сухомлинський та ін. Дослідження цієї проблеми у зарубіжній педагогіці і психології здійснили В.С. Мухіна, Т.О. Репіна, Е. Хогман, Е. Френкель, Б. Скінер, К. Левін, Г. Томсон.

Важливе значення для спілкування має вибір партнера. Молодші дошкільники, мало замислюючись над вибором ровесників, звичайно називають багато імен. Однак тому, що вміння спілкуватися в них недосконалі, а суспільні зв'язки нестійкі, контакти з однолітками не тривали в часі і недостатні за змістом. Через це словесні вибори молодших дошкільників не реалізуються під час спілкування. Помічено певну тенденцію: чим вужче в дитини перше коло спілкування, тим популярніша вона серед однолітків. Популярні діти не тільки виявляють певну цілеспрямованість у виборі ровесника, а й досить самостійно визначають зміст своєї діяльності й налагоджують стосунки з тими, хто до неї підключився.

В експерименті брали участь діти молодшого дошкільного віку. Кількість досліджуваних – 42 дитини (експериментальна та контрольна групи). Більшість з них разом відвідували ясла-групу. Деякі з дітей жили в одному будинку і мали можливість спілкуватися за межами дошкільного закладу. Шестеро дітей раніше взагалі не відвідували дитячий садок.

Вивчення рівня розвитку комунікативних здібностей дітей молодшого дошкільного віку

Метою констатувального етапу нашого дослідження було вивчення рівня розвитку комунікативних навичок молодших дошкільників.

Скласти уявлення про істинні взаємини дітей можна тільки безпосередньо вивчаючи їх звуки. Для цього слід насамперед простежити ряд моментів фактичного спілкування всіх дітей вікової групи. Спостереження за спілкуванням дошкільників дає певне уявлення про характер і суть взаємин. Але чим більше дітей одночасно спостерігаємо, тим менш точними будуть відомості про ці зв'язки й залежності. Тривалість спілкування дітей свідчить про їх тяжіння один до одного, взаємну схильність, симпатію чи антипатію [1].

Виявлення процесу спілкування дітей між собою у різних видах діяльності – важливий аспект дослідження відносин дошкільників у групі дитячого садка. Найбільш цінний та достовірний матеріал можна отримати при спостереженні за вільним спілкуванням дітей. Такий матеріал можна отримати, спостерігаючи за дітьми у груповій кімнаті або на ігровому майданчику. Виходячи з цього, ми визнали за потрібне використати методіку похвилинних зрізів, яка застосовувалася, перш за все, для виявлення загальної картини реального спілкування, давала можливість виявити мікрооб'єднання дітей, які виникають у ході вільного спілкування у групі; визначити чисельний склад цих ігрових об'єднань, а також виявити дітей, що граються лише наодинці.

Методіка похвилинних зрізів дозволила отримати дані про поведінку дітей і побудувати модель структури групи із врахуванням приналежності дитини до певного об'єднання під час вільного спілкування.

Дані, отримані у ході проведення зрізів, дозволили отримати уявлення про структурну ієрархію групового спілкування, а саме

- про співвідношення об'єднань з урахуванням числа дітей, які входять до них (по 2, 3, 4 людини);
- про співвідношення дітей за статтю;
- про величину дитячих об'єднань, які зустрічаються у даній віковій групі;
- про стабільність складу окремих об'єднань і тривалості їх існування.

Разом з тим, цей же матеріал дає змогу виявити деякі особливості спілкування окремих дітей у групі (частота входження дитини у контакти з однолітками, інтенсивність її спілкування, а також тривалість комунікативного процесу в одному об'єднанні).

Список використаних джерел

1. Безлюдна В.І. Актуалізація комунікативної потреби у дітей дошкільного віку / В.І. Безлюдна // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Вип.25. – Рівне, 2001. – С. 41-48.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144с.

3. Павленчик В. Співробітництво з однолітками / В. Павленчик // Дошкільне виховання. – 2000. – №3. – С.3-4.
4. Поніманська Т.І. Виховання людяності / Т.І. Поніманська, О.А. Козлюк, Г.В. Марчук.– Київ, 2008.

РОЛЬ КАЗКИ У ФОРМУВАННІ ВОЛІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Солонітка Наталія Миколаївна, магістрантка

*Науковий керівник: Руденко В.М., доктор педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Дошкільний вік розглядається в плані вольового розвитку як період переходу від імпульсивних до довільних та власне вольових дій. Одним з основних новоутворень дошкільного дитинства є розвиток довільної поведінки: на кінець дошкільного віку поведінка дитини від імпульсивної, безпосередньої переходить до опосередкованої, регульованої правилом, вимогою, ціллю (Н. Гуткіна, О. Запорожець, Д. Ельконін, В. Котирло, О. Леонтєв, О. Смирнова, Т. Шульга та ін.). Воля - властивість психіки, регуляція і організація людиною своєї поведінки, діяльності (внутрішніх і зовнішніх дій), спрямована на подолання труднощів при досягненні мети [4].

Істотними компонентами вольової дії виступають виникнення спонукання, усвідомлення і боротьба мотивів, ухвалення рішення і виконання. Вольова дія узагальнено характеризується цілеспрямованістю, як свідомою спрямованістю людини на визначений результат діяльності. Перший етап вольової дії зв'язаний з ініціативністю, що виражається в постановці власних цілей, що виявляється в умінні протистояти впливу інших людей. Рішучість характеризує етап боротьби мотивів і ухвалення рішення. Подолання перешкод у досягненні цілей на етапі виконання відбивається у свідомому вольовому зусиллі, що припускає мобілізацію своїх сил [5, с. 60].

Використання казки є одним з провідних засобів формування емоційно-вольової сфери у період дошкільного дитинства. Народна казка та її педагогічні можливості стали предметом уваги вітчизняних педагогів та методистів. Так, велику увагу казкам як жанрові творчості та засобу виховання дітей приділяли Н. Бібко, Р. Бузова, С. Дорошенко, Н. Ігнатенко, І. Корнійчук, М. Кубинський, Г. Олійник, В. Пабат, В. Сиротинко, С. Тищенко, Г. Чуйко та ін.

Науковці (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, Л. Артемова, К. Ушинський, С. Русова, Г. Беленька) довели, що казка може стати тією сходинкою, з якої починається формування гуманної поведінки дитини. Казка – це крок, який дитина робить поряд з дорослим. Дорослий розповідає або читає, коментує, пояснює, відповідає на запитання. Слухаючи казку, дитина ототожнює себе з певним героєм. І у дорослому житті людина робить так, як і її улюблений у дитинстві герой. Тож у певному сенсі казка закладає долю, поведінку і характер, веде людину по життю [2].

Казка – один з найбільш популярних серед дітей жанрів народної творчості. У них – міцна соціальна основа, життєствердний оптимізм. Герої казок, яким властиві високі моральні та вольові якості, завжди ведуть боротьбу з темними силами, що символізують соціальне зло й несправедливість. Образи позитивних казкових персонажів давно стали для дітей втіленням кращих рис людини. Дитина уважно стежить за розвитком казкового сюжету, відверто реагує на вчинки героїв та проникає в своєрідність їхніх стосунків, думок і почуттів. Завдяки цьому у дитини формуються почуття ввічливості, любові, хоробрості, рішучості, доброти, вірності тощо.

Під впливом прикладу казкових героїв у дошкільників починають рано виникати зародки високих суспільних мотивів поведінки – прагнення зробити щось корисне для інших людей, виконувати свої обов'язки перед дорослими і дитячим колективом, підпорядковуватися певним моральним нормам поведінки тощо.

Персонажі дитячих казок наділені яскравими рисами, які характеризують їх як позитивних або негативних. Основою механізму впливу казки на особистісні новоутворення дитини є усвідомлення емоційно-вольових станів через вербальне означення, а також здатність дошкільників до наслідування. Залежно від ситуації почуття та емоції можуть бути позитивними, негативними, орієнтувальними. Зазвичай діти супроводжують їх виразними рухами: мімікою, жестами, голосовою реакцією. Поступово у дітей дошкільного віку, які набувають емоційного досвіду, відбувається трансформація емоційно-вольової сфери: від безпосередньої емоційної реакції до опосередкованої моральними критеріями та переживаннями [1, с.67].

Керуючись вище зазначеним, можна стверджувати, що казка має дивовижну властивість впливати на дитину, вчити її справедливості, виховувати почуття товариськості та дружби, викликаючи бажання допомогти слабшому, формує її волю. Разом з тим глибокі педагогічні можливості казок у формування волі дітей використовуються, на нашу думку, у практиці виховної роботи в ДНЗ не повністю. Попри наявність певної кількості опублікованих праць щодо використання казок у навчально-виховній роботі з дітьми дошкільного віку, функції цього літературного жанру, залишаються не достатньо вивченими. Тому перспективою нашої дослідницької роботи буде розробка педагогічних умов формування волі дітей дошкільного віку засобами народної казки.

Список використаних джерел

- 1.Бріцина О. Ю. Українська народна соціально-побутова казка (специфіка та функціонування) /О. Ю. Бріцина. – К.: Наукова думка, 1989. – 150 с.
- 2.Беленька Г. Екологічна казка у житті сучасної дитини / Г. Беленька // Вихователь – методист дошкільного закладу. – 2012. — № 2. – С. 17-24.
- 3.Гавриш Н. Художньому слову - гідне місце в освітньому процесі. Дошкільне виховання / Гавриш Н. – 2006. – № 3. – С. 15-18.
- 4.Рогов Е.И. Эмоции и воля / Рогов Е.И. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
- 5.Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников / Котырло В. К.– К.: Радянська школа, 1971. – 200 с.

ЗАГАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТРАВМАТИЗМУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Стасюк Марина Святославівна, студентка

Згідно українського законодавства, школа несе відповідальність за життя і здоров'я учнів під час навчально-виховного процесу. Проте рівень учнівського травматизму на сьогоднішній день є доволі високим, що загострює актуальність його превенції.

За статистичними даними частота дитячого травматизму більша, ніж частота травматизму дорослих. Це пояснюється тим, що діти дуже допитливі, та активні у пізнанні навколишнього світу. Але при цьому життєвих навичок у них ще мало і вони не завжди вміють реально оцінювати небезпеку ситуації та адекватно реагувати задля уникнення негативних наслідків [4, с. 208].

У виникненні травм у дітей суттєве значення мають вікові, анатомо-фізіологічні та психологічні особливості, їх фізичний та розумовий розвиток, величина життєвого досвіду та інтересу до пізнання оточуючого світу [3, с. 12].

У школі діти найчастіше травмуються на уроках фізкультури та під час перерв у класах і коридорах. Учнівський травматизм буває зумовлений й індивідуальними особливостями учнів, оскільки у молодших школярів з'являються нові інтереси, формується своє «Я». Нерідко призводить до нещасних випадків і допитливість з відсутністю необхідного життєвого досвіду і навичок, невміння реально оцінити небезпеку, прагнення швидко все зробити [1, с. 64].

Серед травмованих складають 65-70% становлять хлопчики, що пояснюється їх схильністю до рухливих ігор, активного відпочинку [4, с. 213].

У більшості випадків травми у початковій школі трапляються через велику скупченість, повсякчасне переміщення з одного навчального приміщення до іншого, та активний виплеск дитячої енергії під час перерв.

Якщо порівняти особистісні риси травмованих і здорових учнів, то можна пересвідчитись, що травмованим школярам властиві підвищена збудливість, надмірна активність, необережність, схильність до ризику, високий рівень тривожності, нервове напруження.

Крім вікових, існують й інші, повторювані особливості, що характеризують частоту травмування дітей. Перш за все, це висока схильність до ризику, нервова збудливість, емоційна нестійкість, схильність до частих змін настрою [2, с. 87].

Щодо попередження учнівського травматизму, то ми поділяємо думку С. Циганкова щодо необхідності роботи у таких основних напрямках:

- 1) створення безпечного середовища перебування дітей у навчальному закладі;
- 2) гігієнічне навчання і виховання дітей, метою якого є вироблення в них навичок безпечної поведінки в різних життєвих ситуаціях;
- 3) здійснення відповідних законодавчих та адміністративних заходів, а також контроль за їх виконанням;
- 4) правильна організація перерв [4, с. 215].

Також ми погоджуємося із М. Ступницькою в тому, що заходи по профілактиці травматизму повинні включатися в план виховної роботи, який контролюється завідувачем навчальною частиною і директором школи, а також до плану санітарно-освітньої роботи, відповідальним за виконання якого є шкільний медичний працівник [3, с. 11].

При цьому адміністрація, медичний персонал та вчителі навчального закладу повинні забезпечувати здійснення наступних профілактичних заходів.

1. Забезпечити підготовку школи, кабінетів, майстерень, спортзалу до початку нового навчального року.
2. Учитель, завідувач кабінетом, один раз на тиждень повинен проводити ретельний огляд приміщень кабінету для виявлення недоліків в організації охорони праці, техніки безпеки та пожежної безпеки, проводити позаплановий інструктаж у разі порушення учнями правил техніки безпеки.

3. У шкільних навчальних кабінетах, майстернях, спортзалі необхідно мати інструкції та розроблені заходи з техніки безпеки і протипожежної безпеки [2, с. 86].

Під час педагогічної практики ми помітили, що в початковій школі часто причиною травм є непроведення вчителями фізкультхвилинок та психодинамічних пауз на уроках, внаслідок чого на перервах діти бувають гіперактивними, що неминуче призводить до травм. Тому, на наш погляд, вчитель на уроці повинен забезпечувати оптимізацію режимів праці та відпочинку.

Ми вважаємо, що превентивна робота по попередженню учнівського травматизму буде успішною лише за умови впровадження вище наведених технологій, обізнаність з якими повинна починатись у процесі фахової підготовки у системі вищої педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Анисимов В.З. Классификация детского травматизма. Какой ей быть? / В.З. Анисимов // Ортопедия, травматология и протезирование. – М., 2006. №1. –С.63-65.
2. Дик Н.Ф. Безопасность образовательного процесса и охрана труда в школе, лицее / Н.Ф. Дик. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 344 с.
3. Ступницкая М.А. Травматизм у детей школьного возраста: причина и профилактика / М.А. Ступницкая // Школа здоровья, 2001. – № 4. – С.11-13.
4. Цыганков С.Н. Охрана труда в школе. Система работы руководителя / С.Н. Цыганков. – М : Учитель, 2007. –303 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З АВТОРСЬКОЮ КАЗКОЮ

В умовах розбудови української держави, оновлення всіх сфер нашої суспільства відбувається докорінне реформування і модернізація системи освіти України на всіх її ланках від дошкільної до вищої.

Одним із найважливіших завдань вищої школи є підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, які б здатні були вирішувати найважливіші проблеми розвитку, виховання і навчання наймолодших громадян нашої країни - дітей дошкільного віку [1, с. 7].

Сучасний вихователь повинен бути готовий до здійснення навчально-виховної роботи з художньо-мовленнєвої діяльності дітей, зокрема з авторською казкою [3, с. 198].

Забезпечити високий рівень реалізації роботи з авторською казкою в сучасному дошкільному закладі здатне тільки нове покоління педагогічних кадрів.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти досліджувалася Г. Беленькою, А. Богущ, Н. Гавриш, Т. Жаровцевою, Л. Зданевич, Е. Карповою, Н. Лисенко, Т. Поніманською, Т. Танько та ін. [2, с. 73]. Натомість проблема підготовки майбутніх вихователів до роботи з авторською казкою в дошкільному навчальному закладі не була предметом дослідження.

Підготовку майбутніх вихователів до роботи з авторською казкою розглядаємо як цілеспрямований процес набуття ними системи знань з класичної і сучасної авторської дитячої художньої літератури, прищеплення майбутнім фахівцям методичних умінь і навичок щодо роботи з авторською казкою в дошкільному закладі [5, с. 199].

Результатом професійної підготовки виступає готовність майбутніх вихователів до роботи з авторською казкою в дошкільному закладі, яку визначаємо як інтегральну якість особистості педагога, складну динамічну систему, що охоплює сукупність інтелектуальних, мотиваційних, емоційно-вольових, операційних, соціально-психологічних та психофізичних складників професійно-педагогічної діяльності, і забезпечує якість навчально-виховної роботи з авторською казкою в дошкільному закладі [6, с. 131].

Нами охарактеризовано критерії і показники готовності майбутніх вихователів до роботи з авторською казкою у ДНЗ.

Когнітивний критерій об'єднує ті феномени, що пов'язані зі знанням про професію педагога. Система цих феноменів виявляється, по-перше, через поінформованість особистості; по-друге, через компетентність майбутнього вихователя; по-третє, через педагогічну культуру.

Показниками сформованості цього критерію ми визначили:

- обізнаність майбутніх вихователів з принципами добору та ознайомлення дітей з авторськими казками;
- обізнаність з українськими і зарубіжними дитячими письменниками;
- обізнаність із жанрами та текстами художніх творів для дітей.

Мотиваційний критерій передбачає наявність у студентів високого рівня мотивації до самостійної роботи, що характеризується усвідомленням студентами значення самостійної роботи у процесі майбутньої педагогічної діяльності, сформованістю позитивних мотивів самостійної роботи (пізнавальних і професійно-ціннісних) та систематичним виконанням самостійних завдань [4, с. 42].

Показниками сформованості цього критерію ми визначили:

- наявність професійних мотивів та інтересів;
- усвідомлення педагогічних цінностей;
- потреба в саморозвитку та самовираженні.

Індивідуально-креативний критерій проявляється у нестандартному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті.

Показниками сформованості цього критерію ми визначили:

- гнучкість, критичність мислення;
- генерування нових уявлень, ідей;
- вміння складати конспекти занять на основі авторських казок, сценарії свят, театралізованих розваг;
- нетрадиційний підхід до організації роботи з авторською казкою у роботі з дошкільниками.

Педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання авторської казки в роботі з дошкільниками:

- Забезпечення позитивної мотивації студентів до роботи з авторською казкою в процесі професійно-педагогічної підготовки.
- Усвідомлення майбутніми вихователями необхідності виховувати в дітей дошкільного віку інтерес і бережливе ставлення до книги.
- Занурення студентів в активну художньо-мовленнєву діяльність.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю / Л. Артемова // Дошкільне виховання. – 2002. – №2. – С. 7-9.
2. Куліш Р. В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності / Р. В. Куліш // Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського (Педагогічні науки). – 2014. – №1. – С. 73-77.
3. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін. ; за заг. ред. І. І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 310 с.

4. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (діагностичний аспект): навчально-методичний посібник / Н.П. Гагаріна. – Кіровоград: КЗ «КОШПО освіти імені Василя Сухомлинського», 2014. – 68 с.
5. Скалозуб Т. І. Використання художньої книги в сучасному дошкільному закладі / Т. І. Скалозуб // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2010. – №3. – С. 198-204.
6. Скалозуб Т. І. Проблема підготовки майбутніх вихователів до професійної освіти / Т. І. Скалозуб // Вісник інституту розвитку дитини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 24. – С. 128-133.

ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КРАЄЗНАВСТВА

Стецюк Алла Вікторівна, магістрант

*Науковий керівник: Дичківська І.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Виховання патріотизму зараз перебуває у центрі уваги суспільства. Є багато різних міркувань про те, що таке патріотизм, як і з якого віку треба його плекати. У Законі України “Про дошкільну освіту” зазначається: “Одним із основних завдань дошкільної освіти та виховання є формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, пізнавальної активності; виховання у дітей шанобливого ставлення до родини, Батьківщини, поваги до народних традицій та звичаїв, рідної та державної мови, національних цінностей Українського народу”[2].

Психолого-педагогічна характеристика особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку засвідчує, що високий рівень пізнавальної діяльності, емоційна чутливість, діяльнісна налаштованість, зацікавленість явищами навколишнього світу є передумовами визнання старшого дошкільного віку сприятливим для виховання патріотичних почуттів і закладають основу для подальшого розвитку патріотизму на наступних етапах онтогенезу.

Ми підтримуємо думку про те, що патріотичні почуття дітей старшого дошкільного віку засновуються на їх інтересі до найближчого оточення (сім'ї, батьківського дому, рідного міста, села), яке вони бачать щодня, вважають своїм, рідним. Тому одним із джерел виховання гідних громадян України, формування справжніх будівельників свого майбутнього в дошкільному навчальному закладі є краєзнавство. Воно допомагає дітям усвідомити нерозривний зв'язок, єдність історії свого села чи міста, з історією та сьогоденням країни; відчуття причетності до них кожної людини, родини; визнати своїм найпершим обов'язком, честю стати гідним послідовником кращих традицій рідного краю. Через призму дослідження подій в окремих місцевостях краєзнавство сприяє глибокому і всебічному вивченню яскравої, але непростой історії нашої Батьківщини, осмисленню її ролі на тлі європейської і світової культури, прилученню підростаючого покоління до духовної та історичної скарбниці свого народу [1].

Важливими для нас є дослідження Н. Косарева, Л. Крицької, В. Поплужного, в яких стверджується, що виховання патріотичних почуттів ґрунтується на ідейному багатстві народу, його морально-етичних цінностях, виховній мудрості, які трансформовано в його педагогічному досвіді. На основі узагальнення результатів педагогічних досліджень (Н. Лисенко, Л. Калуська, В. Лаппо, Т. Науменко, О. Стаєнна та ін.) зроблено висновок, що становлення патріотичних якостей у старшому дошкільному віці відбувається завдяки взаємодії різноманітних об'єктів соціальної дійсності, провідне місце серед яких посідають традиції рідного краю. На підставі аналізу чинних нормативно-правових документів у царині дошкільної педагогіки виокремлено спектр традицій рідного краю, які доступні для опанування дітьми старшого дошкільного віку та чинять позитивний вплив на виховання патріотичних почуттів, а саме: родинно-побутові традиції, традиції ремесла, трудові традиції, святкові традиції тощо.

У свідомості дітей вихователі мають утвердити думку, що земля є найголовнішим багатством народу. Робота з вивчення природи рідного краю є могутнім засобом виховання в дітей цінних моральних якостей, насамперед національної свідомості, любові до своєї Батьківщини. Особливу увагу вихователю слід звертати на свята і дозвілля, в яких принагідно або прямо ставиться завдання пізнання рідного краю. Для розширення дитячих уявлень добираються прості за змістом і доступні за формою твори, краще український фольклор. Дозвілля може включати розігрування потішок, зміст яких має краєзнавчо-природничу спрямованість. Це викликає у дітей жвавий інтерес до навколишнього і вихователю треба заохочувати до участі всіх дітей, своєчасно допомагати. За нашим переконанням, ефективність патріотичного виховання досягається тоді, коли педагогічна діяльність характеризується цілісністю і включає відбір краєзнавчого змісту в відповідності з метою розвитку дитини, її віковим особливостям та інтересам; збагачення розвивального середовища матеріалами про рідне місто (дидактичні ігри, посібники, предмети мистецтва, продукти дитячої творчості та інше), узгодженість тематики занять із ознайомлення з рідним містом з тематикою інших занять, іграми дітей [3].

Варто зазначити, що краєзнавство у дошкільному закладі слід розглядати як організовану і керовану педагогом багатогранну пізнавальну, пошуково-дослідницьку, суспільно корисну працю дітей, спрямовану на комплексне вивчення рідного краю. Об'єднуючи в собі навчально-пізнавальну, пошуково-дослідницьку і суспільно корисну діяльність дітей, краєзнавство володіє великим виховним потенціалом. Це зумовлене насамперед тим, що природа, суспільне життя і праця, економіка, культура, історичне минуле рідного краю – невичерпні джерела пізнання, формування національної самосвідомості і світогляду особистості, її всебічного і гармонійного розвитку на основі сприйняття навколишнього.

Суверенній Україні потрібні громадяни, які мають глибоко усвідомлену життєву позицію, налаштовані патріотично й водночас толерантно, з повагою ставляться до інших людей, їхніх національних культур, держав. Виховати таку генерацію українців можливо лише за умови поєднання сучасної системи виховання і краєзнавства. Тому перед нами, сучасними вихователями, що виконують соціальне замовлення батьків, стоїть завдання активно впроваджувати в освітньо-виховну роботу з дітьми основи патріотичного виховання, яке базується на витоках

українського народознавства.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : Навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Вища шк., 2002. – 407 с.
2. Закон України «Про дошкільну освіту». – К., 2001.
3. Стаєнна О.О. Виховання громадянських якостей у дітей старшого дошкільного віку на традиціях рідного краю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.08/ О.О.Стаєнна; Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2013. – 19с.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНІК ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Схабюк Інна Олексіївна, студентка

*Науковий керівник: Поліщук Н.В., кандидат технічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Утвердження і зміцнення Української держави ставить перед педагогічною наукою надзвичайно важливе і невідкладне завдання – виховання громадянина-патріота. А саме, створення такої системи виховання, яка б забезпечувала формування у підростаючого покоління національної свідомості. Формування світогляду на уроках трудового навчання здійснюється різними методами і засобами. У нашому дослідженні особливе значення надається засобам сучасних технік декоративно-прикладного мистецтва, яке є невід'ємною складовою народного мистецтва. Воно пов'язане з побутом, повсякденною працею, має надзвичайно великий вплив на формування духовного світу особистості.

Проблема навчання декоративно-прикладного мистецтва учнів привертає увагу філософів, психологів, культурологів, педагогів. Наприклад, М. Євтух [1], Л. Оршанський [3], Б. Тимків [4] – охарактеризували психолого-педагогічні особливості засвоєння учнями народних промислів, що спричинені віковими закономірностями та статевою належністю дітей, Н. Кузан [2] – виховання підлітків на традиціях народного декоративно-прикладного мистецтва Західної України, Б. Нешумова [5] – основи декоративного мистецтва в школі.

З огляду літературних джерел, декоративно-прикладне мистецтво є складовою частиною народної культури. А також, розглядаючи навчання учнів сучасним технікам декоративно-прикладного мистецтва, варто зауважити, що творча діяльність школяра має навчальний характер і результат діяльності не можна назвати творами мистецтва, але процес їх створення це основний шлях розвитку здібностей до творчості.

Найпопулярнішим методом в процесі використання сучасних технік декоративно-прикладного мистецтва на уроках трудового навчання – є проектно-технічна діяльність, яка надає змогу учням індивідуально освоїти нові техніки та удосконалити свої навички та вміння на практиці. За допомогою цього методу учні можуть проявити свій талант при виконанні творчого проекту або вивчити та оволодіти новими технологіями, та провести дослідження при аналізі обраного виду творчості. Метод проектів стимулює відродження декоративно-прикладного мистецтва у різних формах, допомагає розвинути естетичний смак, любов до праці, має вплив на мислення, думки людини та розвиває творчі здібності особистості. Вміння створювати своїми руками прекрасні речі було актуальним увесь час. Тож вивчення на уроках технологічного напрямку видів народно-прикладної творчості є чи не найголовнішою умовою для розвитку творчого мислення учнів. За допомогою опанування різних видів прикладної творчості в учнів можна виховувати любов до національної культури та традицій своєї країни, розвивати інтерес до вивчення нових, ще не відомих, закордонних видів народно-прикладного мистецтва. Таке виховання дасть можливість учням більш детально вивчити не тільки свої рідні традиції, а й дізнатися про традиції та надбання інших країн.

Програма «Трудове навчання. 5-9 класи» передбачає вивчення в кожному класі варіативних модулів які містять теоретичне та практичне ознайомлення учнів з новими техніками декоративно-прикладного мистецтва. Освоєння варіативних модулів здійснюється на основі проектно-технологічної діяльності. В процесі вивчення варіативних модулів вчитель знайомить учнів з наступними сучасними техніками декоративно-прикладного мистецтва: 5-6 класи – виготовлення народної ляльки; виготовлення м'якої іграшки; виготовлення виробів оздоблених об'ємною аплікацією; плетіння із бісеру; виготовлення виробів із бісеру на дротяній основі; виготовлення сувенірів із деревних матеріалів та ін.; 7-9 класи – виготовлення виробів, в'язаних гачком та спицями; виготовлення виробів у техніці «макrame»; оздоблення виробів вишивкою бісером; виготовлення виробів зі шкіри; оздоблення виробів інкрустацією та інтарсією; плетіння виробів з лози та соломи й інше.

З вищесказаного можна зробити висновок, що у педагогічній науці декоративно-прикладне мистецтво розглядається як важлива художня та навчальна цінність, що виконує численні функції – пізнавальну, комунікативну, естетичну та ін., і впровадження його у навчально-виховний процес школи є досить ефективним в сучасних умовах засобом формування особистості. Розглядаючи питання трудової підготовки учнів в загальноосвітній школі, ми збагнули, що на сучасному етапі розвитку освіти основним завданням, яке ставиться перед учителем трудового навчання, є пошук шляхів зацікавлення учнів новими видами декоративної творчості та залучення їх до трудової діяльності. У зв'язку з виділенням недостатньої кількості годин на предмет «Трудове навчання» вивчення більшості технік декоративно-прикладних мистецтв («ізонітка», «фелтінг», «декупаж», «темарі», «печворк» та ін.) можна здійснювати лише в позакласній, зокрема гурткової роботі.

Список використаних джерел

1. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII- перша половина XIX століття) [Текст] : дис... д-ра пед. наук у формі наук. доповіді: 13.00.01 / Євтух Микола Борисович ; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1996. – 70 с.

2. Кузан Н. Виховання дітей на трудових традиціях і звичаях Карпатського регіону [Електронний ресурс] / Н. Кузан // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 10. – С. 34-36. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuc_2017_10_9
3. Оршанский Л. В. Трудовое воспитание подрастающего поколения в процессе внеурочных занятий народными промыслами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Леонид Владимирович Оршанский. – К., 1990. – 179 с.
4. Тимків Б. М. Шляхи вдосконалення занять з народного декоративно-ужиткового мистецтва в школі [Текст]: метод. посібник для вчителів і студ. пед. ін-тів та ун-тів / Б. М. Тимків; АПН України, Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ: [б.в.], 1996. – 50 с.
5. Художественное проектирование: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2109 «Черчение, рисование и труд» / Б.В. Нешумов, Е.Д. Щедрина, Г.В. Минервин и др.; Под ред. Б.В. Нешумова, Е.Д. Щедрина. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.

ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ТУРИЗМА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мо Сяохэ, аспирант

*Научный руководитель: Глазырина Л.Д., доктор педагогических наук, профессор
УО «Белорусский государственный университет им. М.Танка»*

Воспитание здорового подрастающего поколения является основой государственной политики Республики Беларусь в образовательной сфере. Особое внимание в последнее время обращается на оптимальное физическое развитие ребенка дошкольного возраста с учетом формирования социальных качеств; развития двигательных навыков; формирования навыков безопасной жизнедеятельности; воспитания интереса и любви к спорту.

В современной системе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста туризм занимает важное место в становлении духовного и физического здоровья, являясь одним из самых массовых и доступных видов всестороннего развития ребенка. Данный вид физического воспитания требует определенной выносливости, тренированности, знания техники и тактики туризма, умения преодолевать естественные и искусственные препятствия, ориентироваться на местности, оказывать доврачебную элементарную помощь, знать правила охраны природы, самостоятельно соблюдать правила безопасного поведения в природе.

В ряде детских садов Республики Беларусь проводится активная работа по организации досуговой деятельности туристической направленности.

Досуговая деятельность и ее виды определяются рядом научных исследований. Так, Е. В. Милькова рассматривает досуговую деятельность как равноправный с другими видами деятельности, ориентированной на себя, удовлетворяющей личные интересы человека, его потребности, притязания, обеспечивая состояние удовлетворенности и основанный на свободе [3, с. 23].

Л. Д. Глазырина рассматривает досуг как активный отдых, служащий для восстановления жизненных сил ребёнка и включающий разнообразную, специально подобранную деятельность (двигательную, умственную, творческую) на основе развлечений с элементами различных творческих заданий, спортивных видов деятельности, обеспечивающих перенос навыков и умений, полученных в образовательном процессе, в практику досуговой деятельности и наоборот [1, с.3].

В досуговой деятельности туристической направленности, на наш взгляд, могут быть предусмотрены следующие примерные темы для изучения с детьми старшего дошкольного возраста: «Что у туриста в рюкзаке», «План, схема, карта», «Дом, который построил сам (шалаш)», «Сказочный клубок (компас)», «Все ли вытерпит природа», «Правила поведения в природе», «Волшебная аптечка», «Сам себе Ай-болит» и др.

В ходе проведения досуга по изучению избранной темы детей знакомят с ее содержанием, одновременно организовывая разнообразные дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные игры, соревнования, конкурсы, эстафеты. Педагог может активно применять игры для ознакомления детей с туристическим снаряжением (личным и групповым), которое необходимо в походе. С этой целью он предлагает детям рассмотреть картинки с изображением различных предметов: спальный мешок, накидка от дождей, полотенце, палатка, компас и др. После того, как дети запомнят названия предметов организуются игры «Кто быстрее», «Для меня и для всей группы», в которых дети выбирают то или иное снаряжение. В играх «Найди лишнее», «Собираемся в поход», «Лучший укладчик рюкзака» дети учатся укладывать рюкзак с помощью взрослого, в подгруппах, а затем индивидуально.

Одной из основных форм организации досуговой деятельности туристической направленности в учреждении дошкольного образования также является экскурсия, представляющая собой целенаправленный наглядный процесс познания ребенком окружающей действительности. Каждая экскурсия имеет свои признаки и особенности. Б.В. Емельянов выделяет 6 признаков: протяженность по времени проведения, наличие руководителя, передвижение участников по заранее составленному маршруту, наличие определенной темы [2, с.3].

На наш взгляд, осуществление досуговой деятельности туристической направленности может быть успешно организовано в форме экскурсии с детьми старшего дошкольного возраста. Тематика экскурсий может включать экскурсии за город, обзорные транспортные, природоведческие экскурсии («Мой город», «Ботанический сад», «В гости к зеленому другу», «Растения и животные наших лесов» и др.). В ходе таких экскурсий дети знакомятся с растительным и животным миром родного края, с различными растениями и их использованием в народном хозяйстве и медицине.

Таким образом, досуговая деятельность туристической направленности в учреждении дошкольного образования может быть организована в форме различных игр, экскурсий, которые формируют умения и двигательные навыки детей, повышают устойчивость их организма к заболеваниям, развивают интерес к спорту и туризму, а также расширяют естественно-научные знания, формируют эстетический вкус, воспитывают любовь к

родному краю.

Список использованных источников

1. Глазырина, Л. Д. Досуг в воспитании и развитии детей дошкольного возраста / Л. Д. Глазырина // Пралеска. – №2. – 2016. – с. 3 – 9.
2. Емельянов, Б.В. Экскурсоведение / Б. В. Емельянов. – М: Советский спорт, 2007. - 216 с.
2. Милькова Е.В. Педагогические основы профессиональной подготовки студентов педагогического училища (колледжа) к организации досуговой деятельности учащихся младших классов: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Милькова. – Липецк, 1998. – 187 с.

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

Тихоход Наталья Михайловна, магистрант

Панько Татьяна Ивановна, аспирант

*Научный руководитель: Зорило Л.И., доктор педагогических наук, доцент
Бельцкий Государственный Университет имени «Алеку Руссо»*

В период оптимизации системы образования Молдовы, проблемы развития села и, в частности сельских образовательных учреждений, напрямую связаны с будущим всей республики. Возрастающая роль сельской школы и детского сада в решении ее социальных и экономических задач обусловлена тем, что в них получает первоначальное образование практически каждый третий гражданин республики.

Внедрение инклюзивного образования в сельские дошкольные учреждения Молдовы сопряжено с рядом трудностей. Они отличаются малочисленностью детей, отсутствием некоторых штатных единиц административного и воспитательского персонала, трудностью создания необходимой учебно-материальной базы, специфическими условиями ближайшего окружения.

По мнению чиновников Министерства образования и молодежи Молдовы, малокомплектный детский сад неэффективен в экономическом отношении. Поэтому было отдано предпочтение хорошо налаженному подвозу детей в детские сады других сел. Это вызывает недовольство не только педагогов, но и сельских жителей.

Анализ публикаций в средствах массовой информации, непосредственное знакомство магистранта с педагогической деятельностью сельского детского сада (он работает в качестве заведующего), а также проживание автора исследования в сельской местности, позволило заключить, что сельский детский сад является основным компонентом и структурообразующим центром образования и воспитания всего сельского населения.

В сельских дошкольных учреждениях требуется особый подход к детям с физическими и умственными дефектами, которым, как правило, приходится обучаться со всеми другими детьми, в то время, как в городских условиях такие дети, воспитываясь в инклюзивном детском саду, частично получают воспитание в системе специального образования.

Учитывая, что часть детей нуждается в специальном коррекционном обучении и не может быть интегрирована в массовые дошкольные учреждения, в республике уже создано более 35 центров, в которых обучаются и воспитываются дети с ограниченными возможностями. Такие центры обеспечивают образовательные потребности 5-6 сел, на базе создания в одном из них центра. Детей на специальном транспорте утром привозят в центр, а вечером в сопровождении воспитателя они возвращаются в места их проживания.

Диапазон воспитательной функции сельского детского сада выходит далеко за его пределы и в принципе распространяется на весь социум, география которого может определяться несколькими населенными пунктами, входящими в микрорайон дошкольного учреждения.

Важным направлением деятельности сельского детского сада является регулирование и преобразование сельского социума, формирование положительного отношения к инклюзивному образованию, конкретная помощь семьям и детям с особыми образовательными потребностями [7].

В выступлениях многих молдавских исследователей высказывается мысль о том, что образование на селе сегодня играет судьбоносную роль для существования самого села. Следовательно, вполне правомерно выдвинуть село образующую функцию детского сада в организации инклюзивного образования, так как при его закрытии, семьи с особыми детьми вынуждены мигрировать в город, где для детей больше возможностей в реализации их потребностей [5, 6, 7].

В сельских детских садах Молдовы недостаточно высококвалифицированных специалистов, так как сельский детский сад малопривлекателен для выпускников университетов ввиду трудностей сельской жизни.

Названные особенности функционирования сельского детского сада определяют и особенности управления им как целостной педагогической системой. Эти вопросы получили отражение в работах Гурьяновой М.Л., Кондратенкова А.Е., Лебедева О.Е., Моисеева А.М., Павлова И.В., Реморенко И.М., и др.

Sojocaru, V. Отмечает, что в сельской местности, детский сад и школа, как правило, являются единственными образовательными учреждениями по месту жительства детей. В отличие от города на селе ребенок прикреплен к конкретной школе, к конкретному детскому саду и у него нет возможности выбора. Отсутствие в социальной инфраструктуре села других образовательных учреждений, дающих возможность детям расширить свои познания, лишает их возможностей дополнительного развития [2].

Возможности сельского детского сада в развитии личности дошкольников напрямую зависят от его места расположения и социально-экономических условий жизни населения. Чем ближе детский сад к городу, тем большими возможностями он располагает для интеграции детей в социальную и культурную жизнь общества, успешнее решается проблема его кадрового обеспечения, теснее профессиональные контакты работников детского сада со специалистами Университетов, свободнее доступ к новейшей информации, культурным объектам города. В

отдаленном населенном пункте эти возможности сужаются, что отрицательно сказывается на общем развитии не только детей, но и профессиональной компетентности педагогов.

В настоящее время в республике функционирует проект «Качественное образование в сельской местности Молдовы». Основной целью проекта является расширение доступа к качественному образованию для детей, в том числе и имеющих особые образовательные потребности. Общая сумма проекта составляет 10,17 млн. долларов США, из которых 5,0 млн. долл. США составляет кредит, предоставленный Международной ассоциацией развития (AID) и 5,0 млн. долларов США - являются грантом AID. В течение четырех лет доля сельского сообщества в финансовой поддержке проекта составила приблизительно 0,17 млн. долларов США (<http://educalitate.gov.md/index.php?l=ru>).

Учитывая, что социокультурное образовательное пространство села рассматривается как фактор, оказывающий влияние на профессиональное развитие личности воспитателя, мы попытались изучить представления воспитателей о качестве и результатах своей работы в сфере инклюзивного образования. На основе анализа и обобщения психолого-педагогической литературы мы выделили следующие критерии готовности воспитателей к созданию в детском саду инклюзивной образовательной среды: мотивационный, когнитивный, деятельностный, и показатели готовности по каждому из критериев, которые в совокупности определяют готовность педагогов к созданию инклюзивного образовательного пространства.

В исследовании приняли участие 59 воспитателей сельских детских садов. В анкетировании и интервьюировании, кроме воспитателей, участвовали сельские работодатели, родители, взрослое население.

Было установлено, что только 25% воспитателей детского сада знакомы с основными положениями концепции инклюзивного образования, принятой в нашей республике. 75% респондентов не могли назвать принципы инклюзивного образования и заявили о недостатке информации по этому вопросу.

Интерес к творческой деятельности является одним из факторов становления субъектной позиции воспитателя сельского детского сада в решении проблемы создания в дошкольном учреждении инклюзивной образовательной среды, механизмом его саморазвития. Анализируя анкеты воспитателей, мы установили, что они занимаются творческой деятельностью эпизодически, в основном, если готовятся к открытым мероприятиям, занятиям, утренникам, развлечениям. На это указало 68% воспитателей.

Используя группу методов диагностического исследования профессиональной готовности воспитателей, обобщив полученные результаты, мы следующим образом определили уровни готовности воспитателей к организации инклюзивного образования в детском саду: к высокому уровню не был отнесен ни один воспитатель, к среднему – 42%, остальные 58% - к низкому.

Мы считаем, что существует противоречие между сложностью задач организации в сельском детском саду инклюзивного образования и мотивацией воспитателей к профессиональному саморазвитию. Это связано с неразработанностью системы стимулирования профессиональных достижений воспитателей детского сада, в связи с чем в республике проходят массовые акции протестов.

В ходе анкетирования мы установили, что преобладающее большинство представителей учреждений, составляющих социальное окружение детского сада, выразили готовность принять участие в совместных с детским садом мероприятиях по поддержке семей, имеющих детей с психофизическими недостатками. Респонденты видят себя и свои учреждения равноценными участниками общего процесса формирования инклюзивного пространства. Количество респондентов, активно настроенных на сотрудничество, составило 53%.

В качестве наиболее значимых позиций, характеризующих сельский детский сад, как центр работы с детьми имеющими особые образовательные потребности, респонденты отмечали следующее: воспитатели детского сада наиболее подготовлены к работе с «особыми» детьми, это по мнению 87% респондентов; детский сад - центр пропаганды гуманного отношения к детям имеющим психофизические отклонения, так думают 79% сельских жителей; детский сад играет роль инициатора и реализатора сотрудничества и взаимодействия всех участников социума в организации поддержки детей с ООП - 67 %.

В ходе исследования выявилось, что социальное окружение сельских детских садов значительно отличается друг от друга. Так, например, если детские сады расположены близко от города, то основное население данного сельского социума работает в городе. Дом культуры, медпункт, библиотека, расположенные на территории сельского поселения, не востребованы в полной мере, а дети дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями имеют возможность получать дополнительные образовательные услуги за пределами своего населенного пункта. Детские дошкольные учреждения, расположенные далеко от городского мегаполиса, испытывают большую потребность в окружении социума, так как некоторым детям с ООП, кроме образовательных услуг нужны специальные медико-коррекционные мероприятия, которые в условиях отдаленных сел провести невозможно.

Информация, полученная в процессе изучения мнения родителей о дошкольном учреждении села, проблемах детского сада и семей, имеющих детей с недостатками развития, наглядно свидетельствует о необходимости продуманной стратегии развития отношения с семьями детей с ООП, которые являются частью сельского социума и не только. Они в соответствии с концепцией инклюзивного образования - равноценные социальные партнеры. 58% родителей выразили готовность участвовать в решении проблем инклюзивного образования, но они не знают, как и чем помочь.

В целом сельские жители высоко оценивают значимость современного детского сада в решении задач инклюзивного образования, но при этом понимают, что сегодняшний детский сад не в состоянии один решить целый спектр педагогических, психологических, образовательных и социальных проблем таких детей.

Список использованной литературы

1. Cebanu L. Tendințe moderne în formarea inițială a cadrelor didactice. / L.Cebanu.// Studia Universitatis: Revista științifică a USM. Ser. Științe ale educației. – 2009, nr .5. – P. 24-26.
2. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. / V. Gh. Cojocaru. – Chișinău: Tipografia Centrală, 2004. - 335 p.

3. Danii A. Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă / A. Danii, D. Popovici, A. Racu. – Chișinău, 2007. - 112 p.
4. Hotărâre cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Nr. 523 din 11.07.2011. In: Monitorul Oficial, 2011, nr. 114-116, p. 49-59.
5. Papuc L. Teoria generală a educației: Ghid metodologic / L. Papuc, M. Cojocar, L. Sadovei. – Chișinău: Editura UPS „I. Creangă”, 2006. - 60 p.
6. Problematicele educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice / S. Caisin // Materialele conf. Intern, șt. practice, 19-20 octombrie 2012, Chișinău. – 2012. - 360 p.
7. Типы и модели инклюзивных школ: Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования / разраб. и адапт. Перетятку М. И., Зорило Л. И.; гл. ред. Симион Матвеевич Кайсын. – К. – Ин-т непрерывного образования, 2011. – 158 с.

ВПЛИВ СІМЕЙНОГО СЕРЕДОВИЩА НА СХИЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ДО ТРАВМАТИЗМУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Толочик Олена Михайлівна, студентка

Науковий керівник: Глінчук Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Одним із основних завдань сьогодення є формування здорової особистості і вагома роль у цьому належить сім'ї. Саме батьки є першими вихователями, які впливають на соціалізацію дитини, її мову, мислення, волю, почуття, інтереси, прагнення, смаки та ін. На цьому у своїх дослідженнях наголошують Н. Жутикова, В. Зацепін, Т. Шульга, О. Матвеева, А. Фомін та ін.

Проте на сьогоднішній день недостатньо висвітленою лишається проблема впливу сімейного середовища на схильність дітей до травматизму у початковій школі, хоча, на наш погляд, між даними явищами існує безпосередня залежність. Тому цікавими для нас є результати науковців-дослідників щодо типів сімей, які мають негативний вплив на особистість дитини та її стереотипи поведінки.

Так, І. Трубавіна зауважує, що досить велика кількість сучасних українських сімей часто не має змоги повною мірою або належним чином реалізувати власний виховний потенціал. Це пов'язано з певними особливостями сім'ї: зниженням її інтегративності, конфліктними стосунками між подружжям, порушенням емоційних зв'язків між батьками і дитиною, зловживання алкоголем когось із батьків, веденням аморального способу життя. Усе це заважає засвоєнню дитиною норм поведінки, моральних позицій, призводить до порушень в особистісному розвитку, розладів фізичного та психічного здоров'я [3, с. 68].

І. Ярославцев стверджує, що майже всі молодші школярі з алкогольних сімей страждають відхиленнями в психічному розвитку, оскільки виховуються в умовах постійного страху, скандалів, невірної поведінки батьків, а часто жорстокості і насильства з їхнього боку. Як підсумок, діти виростають нервовими, емоційно нестійкими, із заниженою самооцінкою, з різними формами патологічної поведінки [4, с. 12].

Л. Захарова зазначає, що діти, які виховуються в сім'ї, де батьки ведуть аморальний спосіб життя, виростають в страху перед життям, вони відрізняються від інших, перш за все ворожістю, агресивністю, невпевненістю в собі. У такій сім'ї складається обстановка, що робить неможливим повноцінне виховання та навчання дітей: постійні скандали, грубість, насильство з боку батьків, відсутність взаєморозуміння. У дітей на все життя зберігається низька самооцінка, вони не вірять у себе, у свої можливості [5].

В. Літвінова переконана, що до викривленого розвитку особистості схильні діти із сімей, де батьки проявляють гіпер- або гіпоопіку. При гіперопіці поведінка батьків характеризується перебільшеною, дріб'язковою турботою про дітей. Дітей позбавляють можливості самостійно приймати рішення, справлятися з труднощами, долати перешкоди. Така поведінка батьків формує в дитини почуття невпевненості в собі, формується занижена самооцінка і страх перед життєвими труднощами. Відсутність турботи про дитину за гіпоопіки позначається на когнітивній і емоційній сфері – таких дітей з'являються почуття внутрішньої ворожнечі, слабо розвинена воля [2, с. 198].

Т. Кравченко та І. Трубавіна зазначають про несприятливий вплив сімейного середовища на дітей з родин, що знаходяться на межі розлучення або розлучилися. У них виникають відхилення як у поведінці, так і в особистісному розвитку: невміння вести себе в громадських місцях; злодійство, брехливість, втрата ціннісного сприйняття людського життя, жорстокість, агресивність, втрата інтересу до праці, лінь; відсутність ціннісних орієнтацій, втрата інтересу до знань; погані звички (вживання алкоголю, наркотиків, куріння, токсикоманія, нецензурна лайка та ін.) [1, с. 55].

Проходячи педагогічну практику в школі, ми помітили, що вищезазначені особливості сімейного середовища неабияк перешкоджають не лише засвоєнню молодшими школярами норм поведінки, а й засвоєнню норм безпеки. Більше того – часто вони стають причиною травматизму. Так, якщо в родині мають місце конфліктність, жорстокість, самотвердження за рахунок інших і т.п., то діти часто переносять їх на стосунки з однолітками у школі, що закономірним чином стає причиною травматизму. Буває, що дехто, відчуваючи себе пригнобленим, не помічає вчасно небезпеки – і це теж призводить до травматизму. Діти, до яких батьки проявляють надмірну опіку, у школі, відчувши відсутність звичного контролю, втрачають відчуття контролю і самоконтролю. Діти, чий батьки проявляють гіпоопіку, нехтування нормами безпеки через недостатність власного життєвого досвіду «приносять» у шкільний колектив, де знаходяться ті, хто обирає це зразком для наслідування.

Вищезазначене підтверджує, що родинні особливості учнів впливають на рівень їх травматизму у школі. Отже, до категорії сімей, діти з яких найбільш схильні до травматизму, належать сім'ї: з алкогольною залежністю, з високим рівнем конфліктності, у яких батьки розлучились чи перебувають на стадії розлучення, ті, де до дітей проявляється гіпер- чи гіпоопіка.

Список використаних джерел

1. Кравченко Т. В. Допомога батькам у вихованні дітей: Методичні рекомендації для соціальних працівників / Т.В. Кравченко, І. М. Трубавіна. – К.: Держсоцслужба, 2005. – 100 с.
2. Літвінова В. Я. Викривлений розвиток особистості по типу формування міжособистісної залежності // В.Я. Літвінова // Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2014. – С. 197-203.
3. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: Навчальний посібник / І. М. Трубавіна. – К.: ДЦССМ, 2003. – 132 с.
4. Ярославцев І. В. Алкоголь і сім'я / І. В. Ярославцев. – М.: Прогресс, 2003. – 238 с.
5. Влияние домашнего насилия на психику ребёнка [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://5ballov.qip.ru/referats/preview/116858/7/?vliyanie-domashnegonasiliya-na-psihiku-rebenka>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ У СФЕРІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Трофимчук Катерина Вячеславівна, магістрантка

*Науковий керівник: Руденко Н.М., кандидат психологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

У сучасній українській вищій освіті особливої гостроти набувають питання, пов'язані із формуванням професійної готовності спеціалістів для галузі дошкільної освіти. У наш час проблеми підвищення професійної компетентності вихователів щодо формування уявлень дошкільників про родинні стосунки придбали особливу актуальність. Важко не погодитися з думкою багатьох науковців та практиків, що сучасним дітям потрібні сучасні педагоги, педагоги-новатори, здатні вносити у власну діяльність прогресивні ідеї, запроваджувати нововведення, винаходити щось корисне, нестандартне, генерувати нове [2]. З огляду на це, актуальною проблемою залишається підготовка фахівців дошкільної освіти, формування їх професійної майстерності, без набуття якої неможлива реалізація гармонійного виховання й навчання дітей дошкільного віку.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури нами з'ясовано, що: професійну компетентність вихователів ДНЗ визначено як «здатність вирішувати задачі професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність» [1].

Для виявлення рівня сформованості професійної компетентності вихователів щодо формування уявлень дошкільників про родинні стосунки нами було проведено педагогічне дослідження. Базою був ДНЗ № 52 «Малахітова скарбничка» м. Рівне. Всього у дослідженні приймало участь 40 вихователів дітей дошкільного віку. Всіх вихователів ми поділили на експериментальну групу (ЕГ) – 20 чол., та контрольну групу (КГ) – 20 чол.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість обґрунтувати змістову структуру професійної компетентності вихователів, яка містить мотиваційний (сформованості мотивів і потреб щодо реалізації знань у професійній діяльності в системі дошкільної освіти), когнітивний (наявність професійно-педагогічних знань і розвиненість умінь, що забезпечують формування професійної компетентності), емоційно-оцінювальний (здатність здійснювати самоаналіз і само оцінювання, прагнення до самовдосконалення), діяльнісний (компетенції адекватного застосування знань на практиці; уміння керувати педагогічним процесом; здатність до саморозвитку власних можливостей) компоненти [2]. Відповідно до критеріїв нами були визначені 3 рівні сформованості професійної компетенції вихователів: низький, середній, високий.

Для реалізації мети констатувального експерименту підібрано ряд діагностичних методів, зокрема: анкетування, опитувальник, тести на виявлення рівня професійної компетентності вихователів у сфері сімейного виховання.

Перший етап експериментального дослідження виявив, що більшість вихователів дітей дошкільного віку мають середній і низький рівні сформованості професійної компетентності щодо формування уявлень дошкільників про родинні стосунки. Отримані результати засвідчили, що у більшій кількості вихователів є певні уявлення про формування родинних стосунків у дітей, але ці знання носять загальний характер, їх зміст недостатньо точний і повний, вихователі не завжди розуміють значення формування родинних стосунків. Причиною цього, як свідчать наші спостереження за роботою вихователів, є недостатня компетентність педагогів з родинного виховання. Умови та ефективні прийоми формування професійної компетентності вихователів ми вивчали на наступному – формувальному етапі дослідження.

Формувальний експеримент проходив у рамках тижня «Родинне виховання дошкільників». Програма підвищення професійної компетентності включала роботу з 20 вихователями експериментальної групи: семінари-практикуми, психологічні тренінги і добірка художньої літератури з родинного виховання дошкільників.

Щоб підвищити рівень методичної готовності вихователів дошкільного закладу до формування у дітей родинних стосунків, було проведено семінар-практикум на тему «Формування родинних стосунків у дітей дошкільного віку в різних видах діяльності». Його наслідком також стало збагачення методичної бази для родинного виховання. Зокрема, під час семінару педагоги запропонували низку цікавих ідей для дидактичних ігор. Крім того, зробили добірку художньої літератури, в яку входять вірші, оповідання, казки родинного змісту для дошкільників.

Про результативність проведеної роботи ми судили з даних контрольного експерименту, який підтвердив вірність висунутого нами припущення, що у вихователів можливе підвищення професійної компетентності щодо формування уявлень дошкільників про родинні стосунки за таких умов:

- цілеспрямоване формування у вихователів позитивної мотивації до оволодіння професійною майстерністю та зорієнтованість на саморозвиток і самовдосконалення на постійній рефлексивній основі;

- опанування вихователями системою знань щодо професійної майстерності та набуття ними вмінь їх практичного застосування;
- упровадження сукупності традиційних та інноваційних форм і методів у цілісну систему професійної підготовки вихователів;

Список використаних джерел

- 1.Беленька Г.В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки / Г.В. Беленька. Автореф. д-ра пед. наук. – К.: – 2012. – 39 с.
- 3.Матвеева О. Досвід роботи з питань родинного виховання / О.Матвеева / Дошкільне виховання. – 2001 - № 6.– С.14-16.

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО КЛУБУ

*Тюска Валентина Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Для творчої особистості діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки – найбільш характерний. Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою вважають наявність творчих здібностей, що розглядаються як індивідуально-психологічні, відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання [1, с. 113]. Творчі здібності пов'язані із створенням нового, оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності. Творче самовираження повинно стати провідною, найважливішою особливістю нової школи. Але цей „полос творчості” не виключає, звичайно, свою протилежність – репродуктивне самовираження студентів у діяльності. Мистецтво погодження цих полюсів у навчальному закладі полягає в тому, щоб розгортання творчого самовираження удосконалювало старі і створювало нові знання, навички і уміння, розширювало межі їх застосування. Самореалізація характеризує життявиявлення і як загальне, і як особливе, в якому проявляється багатство одиничного і індивідуального. Тому професійна сфера самореалізації є визначальною у житті людини, а самореалізація особистості у професійній праці, задоволення професійним самовизначенням є провідним чинником, що забезпечує правильний (з точки зору здібностей, нахилів, особистісних якостей) професійний вибір, веде людину до творчості, до самовираження в професійній діяльності. Це значною мірою дозволяє людині долати психологічні, соціальні, матеріальні бар'єри, які трапляються на її життєвому шляху. Вчені стверджують, що „професійна сфера самореалізації є провідною не тільки у філогенезі, а й на індивідуальному життєвому шляху” [2, с. 239]. Коли в праці людина одержує можливість розвивати і самореалізовувати свої здібності, творити, то вона буде прагнути проводити і вільний час активно і змістовно. З іншого боку, будь-яке сильне інтелектуальне захоплення людиною творчою працею не може не позначитися на її основній діяльності, як би далеко воно (захоплення) від цієї діяльності не було. Саме тому багато дослідників означеної проблеми вважають, що форми самореалізації особистості у дозвіллі, якщо вони пов'язані з діяльністю, спрямованою на досягнення соціально значущих ідеалів, мають суттєве значення для професійної діяльності, для розвитку особистості, розкриття прояву її всебічних здібностей, творчих можливостей. Важливою, на погляд С.О.Сисоевої, є думка, що серед форм самореалізації виділяють ті в контексті самодіяльної творчості, що сприяють розвитку операційно-трудова навичок, оскільки у такий спосіб розвиваються життєво важливі окремі органи людини і особистість у цілому.

Переважно як форма дозвілля студентської молоді, розглядається студентський клуб в сучасних психолого-педагогічних працях оскільки ця форма діяльності дозволяє особистості самоутвердитися, досягти визнання своєї діяльності, самореалізуватися в різних видах позааудиторної діяльності. Крім цього, студент може самовдосконалюватися у направах, які обирає сам, побачити результат власних зусиль, такі форми самореалізації впливають на його життєві орієнтації, комунікативне коло, самоповагу, на професійне і соціальне самовизначення як особистості, світогляд. Йдеться про творчу самореалізацію як етап педагогічного становлення, що характеризується підвищенням рівня професійної мотивації і життєтворчості активності студента і виражається в заглибленій професійно-творчій свідомості (за Сисоевою С. О.).

Ці погляди синтезують ідеї, пов'язані з інтенсивним розвитком у студента знань, умінь, навичок, які формуються у нього в умовах аудиторної та позааудиторної діяльності. Вони утверджують у нинішніх умовах один із варіантів поглядів на діяльність студентського клубу. Він слугував професійній підготовці спеціаліста, оскільки це були клуби переважно творчої інтелігенції, серед якої досить часто вирізнялася і молодь. Отже, ми доходимо висновку, що самореалізація особистості – надзвичайно складний процес, який здійснюється під впливом багатьох чинників. Серед них помітну роль відіграє і *клубна діяльність* – специфічна сфера, з різномірними і неоднозначними зв'язками в контексті суспільного життя. Розвиваючись під безпосереднім впливом ідеологічних і соціально-економічних процесів, клубна діяльність, в свою чергу, має на них суттєвий вплив, і передусім тоді, коли вона виступає ефективним засобом розвитку та виховання людини.

Клубна діяльність розглядається у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях різнобічно: з погляду педагогіки – як певна *соціально-педагогічна система*, що функціонує в умовах вільного часу і спрямована на виховання людей, зокрема студентів, шляхом прилучення їх до активно-творчої педагогічної практики; в аспекті теорії культури – як *складова частина духовної культури суспільства*, що слугує її збагаченню й демократизації, а також формуванню й утвердженню певної *системи розвитку та розповсюдження творчих цінностей*.

Студентський клуб є важливим кроком удосконалення системи професійної підготовки майбутнього спеціаліста, оскільки може відігравати роль синтезуючої ланки, що пов'яже аудиторні та позааудиторні заняття в системі науково-педагогічного комплексу. Виховна роль позааудиторних занять, зокрема організація об'єднань клубного характеру, безсумнівно, велика. Отже, діяльність в умовах студентського клубу – одна із провідних форм позааудиторної роботи, яка інтенсифікує процес адаптації майбутнього фахівця до роботи, активізує процес засвоєння основ психолого-педагогічних наук. У системі професійної підготовки студентів позааудиторна робота виступає як засіб, що підвищує ефективність її функціонування та розвитку. Ми поділяємо міркування з О.М. Язвінської, що вона активізує суспільно-громадську діяльність студентів, надає більше можливостей для неформального спілкування викладача і студентів, для прямого впливу наставника на молодого фахівця культурою своєї поведінки та спілкуванням, інтелектом. У нинішніх умовах проблема формування майбутнього фахівця в процесі клубної діяльності набуває все більшої актуальності. Якщо тривалий час форми роботи в студентських клубах переважали більше розважально-ігрового характеру, то нині значна частина студентських клубів спрямовує свою діяльність на розвиток різнобічних якостей студента: організаторських

здібностей, індивідуальних схильностей, громадянської позиції, професійних якостей, тощо. Клубна діяльність створює реалії досягнення високого рівня професійної майстерності, що потребує максимальних особистих зусиль, енергії, природних нахилів і здібностей, величезної працездатності і, чи не важливіше, – безмежного бажання здійснювати оновлення педагогічного процесу, діяти нетрадиційно, нестандартно, тобто творчо.

Аналізуючи процес самореалізації, переконуємося, що клубна діяльність повинна бути побудована так, щоб кожен студент протягом навчання у вузі проявив себе і як організатор різних видів творчої діяльності, і як виконавець. Це дасть йому можливість досягти високого рівня творчості, а саме розвинути та вдосконалити свої творчі здібності у кожній із галузей структури особистості (когнітивній, афективній, регулятивній).

Отже, клубна діяльність може стати суттєвим важелем соціалізації та самореалізації особистості. Зокрема, доцільно організована система клубної діяльності у вузі, яка охоплює всі сфери студентського життя, спроможна створити сприятливі умови для інтегрування індивідуальності, формувати повноцінну особистість, творчого спеціаліста. Такі якості майбутнього фахівця покликані сформувати вищий навчальний заклад як в умовах аудиторних, так і позааудиторних формах роботи.

Список використаних джерел

1. Освітні технології: Навч.-метод. посіб./ О.М. Пехова, А.З. Кіктенко, О.М. Любінська. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / За ред. С.О.Сисоевої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІКТ З ВИКОРИСТАННЯМ ВІДЕОНАОЧНОСТІ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

Усач Катерина Іванівна, студентка

Шурин Олена Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач

Рівненський державний гуманітарний університет

Однією з важливих тенденцій розвитку середніх загальноосвітніх навчальних закладів є впровадження у навчально-виховний процес нових освітніх технологій, що передбачає не лише оснащення освітніх установ сучасними комп'ютерними засобами, але й таке використання їхніх можливостей, яке покращить ефективність освітнього процесу і виведе його на якісно новий рівень. Стрімке збільшення обсягу навчального матеріалу з одночасною тенденцією зменшення часу на його вивчення вимагає інтенсифікації процесу навчання. Це зумовлює потребу в пошуку ефективних шляхів організації та управління процесом навчання, засобів контролю рівня засвоєння знань та інших шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу [8]. Нині джерелом таких резервів можуть бути інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), зокрема, відеонаочність, за допомогою якої вчитель може подати значно більше інформації з певної теми завдяки можливостям застосовувати текст, звук, графіку, анімацію, аудіо, відео, мультимедійні презентації. Також ІКТ випромінюють великий емоційний заряд і активно «вмикають» увагу учня.

Дидактичні й методичні матеріали як види наочності разом з живим словом педагога є важливим компонентом освітнього процесу та елементом навчально-матеріальної бази будь-якої освітньої установи. З розповсюдженням ІКТ забезпечується можливість використання комп'ютера та програмного забезпечення для розробки якісних дидактичних матеріалів, зокрема відеонаочності.

Сучасні відеотехнології дозволяють розробникам дидактичних і методичних матеріалів оперувати таким комплексом вербальних і невербальних засобів, якого в їх розпорядженні ніколи ще не було. Ці засоби дозволяють створювати естетичні, цікаві, пізнавальні, проблемні матеріали і тим самим підвищувати мотивацію і пізнавальний інтерес учнів. Ця психолого-педагогічна складова дидактичного і методичного матеріалу спрямована на залучення уваги учнів, підтримку пізнавального інтересу, активізацію їх мислення, на формування оцінок описуваного, створює спонукальні мотиви до поглибленого вивчення того або іншого питання [8].

Сучасна українська школа, розглядаючи кожну дитину не стільки як об'єкт, що потребує впливу, скільки як особистість, що розвивається в процесі навчальної діяльності, ставить перед учителем завдання організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб із пасивного слухача, орієнтованого здебільшого на репродуктивну діяльність, учень перетворився на співавтора уроку, зацікавленого результатами власної діяльності і вмотивованого до творчості. Звісно основна відповідальність у формуванні таких людей лежить на процесі навчання, який за своєю сутністю є рухом учня шляхом пізнання від незнання до знання, від неповного до повнішого, ширшого і точнішого знання, тобто до узагальненого досвіду людства про дійсність у вигляді фактів, правил, висновків, закономірностей, ідей, теорій. У процесі навчання формулюються пізнавальні, практичні вміння і навички, відбувається розвиток і виховання учнів [10, с. 328].

Отже, процес навчання є формою пізнання об'єктивної дійсності, оволодіння досвідом людства, взаємодією вчителя й учня та виконує основні функції у становленні людини – це освітню (передбачає засвоєння учнями знань, формування вмінь і навичок), розвивальну (виявляється у розвитку мислення учнів, формуванні волі, емоційно-почуттєвої сфери, навчальних інтересів, мотивів і здібностей) і виховну (спрямована на формування наукового світогляду учнів, шляхом засвоєння системи наукових знань про природу, суспільство і людину, виховання моральних, трудових, естетичних і фізичних якостей особистості) [3, с. 329]. Тому навчання можна вважати специфічною формою пізнання дійсності, набуття суспільного досвіду, адже пізнання передбачає тільки розкриття істини, а навчання – і формування вмінь та навичок.

Інтенсивність розумового розвитку залежить від того, чи даються засоби навчання в готовому вигляді, чи конструюються учнями на уроці разом з учителем. Виготовлення засобів навчання, зокрема відеонаочності, сприяє забезпеченню розвиваючого ефекту та більш високої якості знань учнів, ніж їх використання за шаблоном. Це пояснюється тим, що розробка нових засобів навчання, як і вдосконалення освоєних, передбачає зміну пізнавальних

завдань та інструкцій, використання нових видів тренувальних вправ. Не абсолютна кількість завдань, а їх різноманітність є однією з дидактичних основ підвищення якості знань учнів, розширення їх світогляду та здібностей [9, с. 160].

Використання відеонаочності дозволить вчителю технологій [4 с. 87, 89]:

- індивідуалізувати, диференціювати та інтенсифікувати процес навчання (оптимальність поєднання індивідуальної, групової, колективної роботи навчання на уроці);
- посилити мотивацію навчання за рахунок використання різних видів діяльності і джерел інформації (комп'ютер не є новиною на уроках інформатики, але є новим засобом на уроках предметів);
- формувати вміння орієнтуватися в проблемі і шукати шляхи її вирішення (комп'ютерне дослідження та моделювання);
- змінити характер пізнавальної діяльності учнів (підтримка особистих намагань учнів сформувати власний стиль навчальної роботи);
- діагностувати помилки і оцінки результатів;
- здійснювати контроль із зворотним зв'язком за наслідками діяльності учня;
- візуалізувати навчальну інформацію;
- моделювати та імітувати об'єкти, що вивчаються або досліджуються, (комп'ютер може не тільки створити модель, а й дозволяє змінити умови демонстрування, відтворивши інформацію з оптимальним темпом її сприймання учнем);
- забезпечити доступ до мережі інформації (доступ до Інтернету, електронних довідників і т. д.);
- формувати інформаційну компетенцію вчителя та учнів.

Особливістю сучасного уроку технологій є навчання учнів не лише конкретним трудовим операціям, але й підготовка їх до життя, формування таких цінностей особистості, які допоможуть стати успішним у виборі свого життєвого шляху [7].

Навчальний процес необхідно організувати на творчій основі з використанням нових інформаційних технологій, ефективних форм і методів навчання, які забезпечують ґрунтовну трудову підготовку, високий рівень знань, умінь і навичок та свідомого вибору професії.

Використання відеонаочності якнайкраще дозволяє реалізувати визначене ще Я. А. Каменським золоте правило дидактики – принцип наочності, за яким чим більше аналізаторів або органів почуттів беруть участь у процесі навчання й виховання, тим краще й ефективніше цей процес.

Використання відеонаочності на технологічних уроках сприяє всебічному розвитку особистості дитини, насамперед, розвитку її творчих здібностей [1]. Мультимедійна система не тільки на 10-15 % прискорює темп уроку за рахунок посилення його емоційного фону, а й дозволяє підвищити ефективність занять на 30%. Учителю одержує можливість експериментувати й поліпшувати окремі методики викладання, може збільшити щільність уроку, збагатити його новим змістом. При цьому учні не залишають пасивними отримувачами інформації, а стають активними учасниками навчального процесу.

Результати досліджень науковців доводять, що навчальний матеріал, представлений у вигляді відео (одночасне застосування зорового і слухового сприйняття інформації), засвоюється набагато краще, ніж переказаний педагогом матеріал [3].

Для підвищення зацікавленості учнів у вивченні будь-якої нової теми доцільно перший урок проводити із застосуванням відеонаочності або мультимедійної презентації. Використання відеонаочності особливо доречно, коли матеріал уроку містить практичну інформацію. Наприклад, відеоматеріал, який демонструє прийоми роботи. Зображена на екрані послідовність виконання прийомів, що застосовуються за тією чи іншою технологією, допомагає учням повторити їх та швидше і краще засвоїти. До того ж, використання на уроці технологій відео значно полегшує розуміння навчального матеріалу учнем. Особлива цінність таких наочних засобів навчання полягає в тому, що вони дозволяють візуалізувати цілу низку абстрактних понять і процесів, виробничих технологій і операцій.

На уроках узагальнення та систематизації знань можна використовувати таку форму перевірки, як самодіктант, проте в мультимедійному форматі вона працює набагато ефективніше. На дошці – текст – текст із пропущеними словами та реченнями (бажано, щоб у кожного учня був такий самий друкований текст). У процесі роботи учні пояснюють значення термінів, послідовність виготовлення виробу, умовні позначення на схемах, роблячи на дошці відповідні записи. Отже, економиться час та необхідність записувати текст у зошити.

Поряд із тим, усе частіше в навчальних закладах, окрім звичних комп'ютера та відеопроєктора, з'являються інтерактивні дошки. Це безмежно розширює методичні можливості уроку, а вчителі можуть створювати власні конспекти уроків, спираючись на можливості інтерактивної дошки, самостійно готуючи відповідні програми, чи використовувати готові електронні ресурси. Інтерактивна дошка може показувати зображення в кольорі (відео, анімації, слайди тощо), на ній можна робити записи також маркерами кількох кольорів, є можливість писати поверх зображення та давати можливість запам'ятовувати необхідний для подальшої роботи кадр, можна легко пересувати об'єкти й написи, додавати коментарі до текстів, малюнків і діаграм, виділяти ключові області і додавати кольору.

Досить цікавою формою взаємодії вчителя та учнів є застосування відеоуроків. Вони займають окреме місце в низці ІКТ. Відеоуроки здійснюють сильний вплив на пам'ять і увагу учнів, полегшують процес запам'ятовування, дозволяють зробити урок більше цікавим і динамічним [3].

Такий підхід до викладання навчального матеріалу є не тільки ефективним, а й доволі інформативним. Відеоуроки можна за потребою багаторазово повторювати демонстрацією матеріалів, збільшити кількість завдань та уцілнити навчальний матеріал, підвищити рівень самостійності виконання роботи. Матеріал буде не тільки засвоєно, але й практично відпрацьовано. Відеоуроки технологій можна застосовувати як у класі, так і при виконанні домашніх завдань удома.

На відміну від відеоматеріалів, які лише стисло та наочно подають і переважно ілюструють навчальний матеріал, відеоуроки як засіб навчання мають конкретне дидактичне призначення, відповідають певному етапу

процесу навчання, урахують рівень підготовленості учнів та використовують усі виразні засоби для передачі інформації різного виду [6].

Таким чином, застосування відеоуроків дійсно сприяє зростанню продуктивності уроку, логічному викладу навчального матеріалу, розумінню учнями ролі комп'ютера як універсального інструменту для роботи в будь-якій галузі людської діяльності [6].

Підсумовуючи вищевикладене, можна констатувати, що сьогодні комп'ютери стають неодмінним атрибутом нашого життя, інформаційні технології створюють нові можливості отримання людиною знань. Актуальність використання відеонаочності на уроках технологій обумовлена тим, що в комп'ютерних технологіях закладені невичерпні можливості для навчання на якісно новому рівні. Вони надають широкі можливості для розвитку пізнавальної діяльності учнів і реалізації їхніх здібностей; забезпечують насичення інформаційного навчального матеріалу, наочність моделей, процесів, явищ, розвиток пізнавального інтересу учнів, одержання зворотного зв'язку, можливості тестування та самоконтролю та можливість індивідуальної роботи з електронним підручником [3].

Проведення уроків при комплексному застосуванні традиційних та мультимедійних технологій забезпечує набуття учнями не тільки глибоких та міцних знань, а й умінь розвивати інтелектуальні, творчі здібності, самостійно набувати нових знань та працювати з різними джерелами інформації.

Список використаних джерел

1. Вплив ІКТ на формування свідомості сучасного учня [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://blog.gvmir.com/?p=890> –.
2. Галузяк В.М. Педагогіка: навч. посібник / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: «Книга-Вега», 2003. – 416 с.
3. Майборода Л. А. Методичні аспекти використання відеоматеріалів у формуванні інформаційно-технологічної культури майбутніх кваліфікованих робітників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: birnuku/imad/z_30/r3/metoduchni_aspektu_vukorustania.pdf.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие [для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров] / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
5. Пелагейченко Л. М. Професійний довідник учителя трудового навчання / Пелагейченко Л. М. – Х. : Основа, 2013. – С. 194 – 195.
6. Пікало А. В. , Пономарьова Н. О. Відеоурок як засіб підвищення ефективності навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kafinfo.org.ua/files/Sbirnyk_6.pdf.
7. Програма «Трудове навчання. 5-9 класи» (нова редакція) за загальною редакцією В. М. Мадзігона [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://school2-info.at.ua/trudove_navchannja-kreslennja.doc.
8. Розробка дидактичних і методичних засобів з трудового навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kazedu.kz/referat/180852>. – Назва з екрану.
9. Соловьева Л.Ф. Компьютерные технологии для учителя / Л.Ф. Соловьева. – СПб.: БХВ-Петербург, 2003. – 357 с.
10. Степанов О.М. Основы психологии и педагогики: Навч. посібник / Степанов О.М., Фіцула М.М. – [2-ге вид., виправлене, доповнене]. – К.: «Академвидав», 2006. – 520 с.

ДІАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ: РІВНІ ЗАСВОЄННЯ, КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

Фрідріх Катерина Володимирівна, магістрант

*Науковий керівник: Кирилецька Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

До навчальних досягнень учнів з математики, які підлягають оцінюванню, належать:

- теоретичні знання, що стосуються математичних понять, тверджень, теорем, властивостей, ознак, методів та ідей математики;
- знання, що стосуються способів діяльності, які можна подати у вигляді системи дій (правила, алгоритми);
- здатність безпосередньо здійснювати уже відомі способи діяльності відповідно до засвоєних правил, алгоритмів (наприклад, виконувати певне тотожне перетворення виразу, розв'язувати рівняння певного виду, виконувати геометричні побудови, досліджувати функцію на монотонність, розв'язувати текстові задачі розглянутих типів тощо);
- здатність застосовувати набуті знання і вміння для розв'язання навчальних і практичних задач, коли шлях, спосіб такого розв'язання потрібно попередньо визначити (знайти) самому [1].

Видами оцінювання навчальних досягнень учнів є **поточне, тематичне, семестрове, річне оцінювання та ЗНО (11 клас)**. У процесі навчання, зокрема під час оцінювання, вчителю важливо виявляти доброзичливість, вимогливість поєднувати з індивідуальним підходом, тобто порівнювати виявлені досягнення учня (учениці) не тільки з нормою, а з його (її) попередніми невдачами чи успіхами.

В останні роки в психолого-педагогічних дослідженнях основною індивідуальною особливістю учнів, від якої залежить успіх навчання, вважається "навчаємість", яка є одним із показників розумового розвитку учнів [2].

Навченість розглядається також, як досягнутий на момент діагностування рівень реалізації наміченої мети. Метою дидактичного діагностування є своєчасне виявлення, оцінювання і аналіз протікання навчального процесу у зв'язку з продуктивністю останнього. Отже, діагностування розглядає результати у зв'язку з шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів навчання [3].

Відомо, що діяльність взаємодіючих сторін, учителя та учнів, потребує оцінки, і, в першу чергу, це має відношення до учнів. Тут має своє виявлення функція оцінки. Оцінка діяльності учнів може здійснюватися в двох напрямках. В одному випадку оцінюється процес діяльності учнів, виноситься судження про якість протікання навчальної діяльності, про ступінь активності учня. В другому – оцінка пов'язана з результатом навчальної

діяльності учня. Окрім цих основних функцій контроль може також виконувати функцію управління, корекції та планування.

Контроль дозволяє здійснити обернений зв'язок і використати його для того, щоб виявити, чи досягнута мета навчання. Контроль знань і умінь учня передбачає оцінку цих знань, умінь тільки за результатами його особистої навчальної діяльності [5].

Одержання базової освіти стало необхідним для кожного члена суспільства. У відповідності з цим вся методична система перебудовується в плані глибокої диференціації навчання, яка враховує інтереси всіх груп школярів. Традиційні підходи до контролю не відповідають ідеям рівневої диференціації. Вони потребують перегляду в таких напрямках: збільшення інформативності про досягнення учнями рівня обов'язкової підготовки і посилення повноти перевірки, переорієнтація на контроль і оцінку за методом "додавання" (оцінка повинна ставитись за досягнення певного рівня підготовки), посилення диференційованої сили контролю; орієнтація на підсумкові результати навчання [5].

Мета рівневої диференціації полягає в забезпеченні досягнення всіма учнями базового рівня підготовки, який є державним стандартом освіти і одночасно сприяє створенню умов для розвитку учнів, які проявляють інтерес і здібності до математики. У відповідності з цим і контроль повинен мати двох ступеневу структуру, тобто передбачати перевірку досягання рівня обов'язкової підготовки і перевірку на підвищеному рівні.

Отже процес навчання не може бути ефективним без постійного оберненого зв'язку (учень-учитель), що дає учителю інформацію про рівні засвоєння матеріалу, про знання, вміння і навички учнів, про виникнення у них труднощів, без подолання яких неможливе свідоме і міцне засвоєння шкільного курсу.

Список використаних джерел

1. Математика. Критерії оцінювання навчальних досягнень [Електронний ресурс].– режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/materials/estimation/2419/>.
2. Слєпкань З. І. Методика викладання математики / З.І. Слєпкань.-К.: Вища шк. – 2005. –25с. (Навчальний посібник).
3. Бєвз Г. П. Методика викладання математики / Г. П. Бєвз. – К.: Вища шк., 1989. - 350 с. (Навчальний посібник).
4. Концепція базової математичної освіти в Україні / З.І. Слєпкань, М. І. Шкіль. – К.: 1993. – 31 с.
5. Зміст, види, методи і форми контролю [Електронний ресурс].– режим доступу: http://pidruchniki.com/18420107/pedagogika/zmist_vidi_metodi_formi_kontrolyu.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Хомич Марія Василівна, студентка

*Руденко Наталія Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Орієнтація сучасної логопедії, педагогіки, психології на гуманізацію виховного та освітнього процесу висуває в число актуальних проблем створення оптимальних умов розвитку особистості кожної дитини, її особистісного самовизначення. Особливо гостро ця проблема назріла відносно дітей із порушеннями мовлення.

Комунікативні здібності – індивідуальні психологічні особливості особистості, що забезпечують ефективну взаємодію і адекватне взаєморозуміння між людьми в процесі спілкування або виконання спільної діяльності [3].

У дошкільників з клінічним діагнозом «дизартрія» порушується комунікативний компонент, оскільки, за даними психолого-педагогічних досліджень, процес розвитку психічних процесів та особистісного розвитку і самовизначення цих дітей ускладнений.

Питання з проблем комунікативної поведінки дошкільників із дизартрією неодноразово розглядалися науковцями (К. Семенова, Е. Каліжнюк та О. Раменська, Г. Городецька, Н. Симонова, М. Ейдінова, О. Вінарська, Р. Абрамович-Лехтман, В. Кіріченко, М. Блюміна, М. Іпполітова, І. Мамайчук, О. Мاستюкова С. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан, Л. Бєлякова, Н. Волоскова та інші), але і на сьогодні залишається багато проблемних питань стосовно вивчення і ефективного формування комунікативної поведінки дітей цієї категорії [6].

Недостатньо вивчена структура комунікативних здібностей дошкільників, не розглядаються педагогічні умови і шляхи формування комунікативних здібностей дітей з дизартрією. Мало уваги приділяється формуванню комунікативних здібностей з урахуванням індивідуальних показників розвитку (рівень розвитку комунікативних здібностей, наявність або відсутність відхилень у психічному розвитку); недостатньо повно використовуються можливості таких практико-орієнтованих засобів формування комунікативних здібностей, як сюжетно-рольові ігри; не приділяється увага формуванню адекватної самооцінки та мотиваційної сторони як умов розвитку комунікативних здібностей [4].

Принциповий підхід до вирішення цієї проблеми представлений у працях Л. Виготського, який розглядав спілкування як головну умову особистісного розвитку й усунення недоліків аномальної дитини. Виходячи з концепції Л. Виготського, можна стверджувати, що формування комунікативних здібностей дітей із дизартрією є одним з пріоритетних завдань спеціальних освітніх установ із корекційної роботи з ними, оскільки результативність і якість процесу розвитку та адаптації в соціумі дітей із дизартрією більшою мірою залежить від рівня комунікативних здібностей суб'єктів спілкування [5].

Для успішного формування комунікативних здібностей перед працівниками освітніх галузей стоїть важливе завдання – забезпечити розробку і використання комплексу педагогічних заходів, що базуються на принципах гуманістичної психології і реалізують особистісно-орієнтовану модель взаємодії дорослого з дітьми. Центральною ланкою цього комплексу має стати створення оптимальних емоційно-позитивних комунікативних ситуацій взаємодії дітей з дорослими й однолітками в іграх та інших видах діяльності, стимулюючих використання таких

комунікативних засобів, які забезпечили б формування активної невербальної комунікативної поведінки у дітей із дизартрією [8].

Особливості комунікативного розвитку дошкільників із дизартрією:

- недостатня активність, відсутність ініціативи у спілкуванні;
- вкрай низький рівень вербальної комунікативної активності;
- практична відсутність здатності формулювати передавати свої думки за допомогою вербальних засобів спілкування;
- наявність страхів перед контактом з однолітками і дорослими;
- серйозні труднощі в організації власного мовленнєвої поведінки, що негативно позначається на спілкуванні з оточуючими і, перш за все, з однолітками.

Такий стан спілкування з однолітками свідчить про затримку його формування. Висновки авторів засвідчують взаємообумовленість стану мовлення і успішності у спілкуванні з однолітками.

Саме у процесі спілкування з дорослим і однолітком дитина оволодіває складним ланцюгом операцій і елементів, що забезпечують розвиток процесу спілкування. Дитині старшого дошкільного віку притаманна сформованість стійкої потреби у спілкуванні, диференційованої системи ділових, пізнавальних і особистісних мотивів. Вона володіє достатнім арсеналом експресивно-мімічних, предметно-дійових і мовленнєвих засобів спілкування, а відповідно – комунікативними вміннями, які вона може застосовувати в різних життєвих ситуаціях і видах діяльності. Достатнє володіння засобами і комунікативними вміннями забезпечує реалізацію у процесі спілкування і інформативної, і перцептивної, і інтерактивної функцій спілкування. Водночас, у дітей із дизартрією у спілкуванні з однолітками і дорослим відмічаються значні труднощі, характер яких ускладнюється з роками і прямо залежить від стану мовлення. Аналіз досліджень засвідчив ускладнення симптоматики порушень діяльності спілкування, починаючи з молодшого дошкільного віку. Оскільки спілкування з однолітками є надзвичайно важливим для соціалізації і розвитку особистості з дизартрією, ми дійшли висновку, що внаслідок зазначених труднощів і соціалізація, і становлення таких особистісних компонентів як самооцінка, саморегуляція, самоконтроль дітей із дизартрією формуються із затримкою. Водночас труднощі у спілкуванні з дорослим зумовлюють затримку у розвитку когнітивних функцій, мотивації і емоційно-вольової сфери [7].

Спостереження за дітьми з дизартрією у процесі спілкування показують, що обмежені можливості мовної комунікації супроводжуються зниженням мотиваційно-потребової сфери спілкування, труднощами реалізації мовних засобів, невизначеністю міміки обличчя і рухів рук.

Досліджуючи дітей з дизартрією можна стверджувати, що в результаті труднощів розуміння подій таким дітям важко проявляти себе активно, вони стають пасивними. У них спостерігається недостатність комунікативної діяльності, комунікативної поведінки в цілому, де мовлення є лише одним із засобів, хоча й дуже важливим.

Відсутність мовлення не повинна позначати відсутність комунікації. Ці діти мають потребу у розвитку комунікативних засобів спілкування в цілому. Формування комунікативних навичок у дітей з дизартрією є одним із головних аспектів у процесі їх соціальної адаптації у навколишньому світі [1].

Психолого-педагогічне обстеження таких дітей виявляє порушення у них пізнавальної діяльності, а так – недостатність окремих видів гнозису і праксису, що проявляється дисграфією і дислексією. Ця психологічна характеристика поєднується з порушенням взаєморозуміння з оточуючими, труднощами навчання, слабкою успішністю, низькою самооцінкою. Нерідко ці порушення поведінки поєднуються з відсутністю відхилень від норми в інтелектуальному розвитку [9].

Виходячи з актуальності проблеми, метою нашого дослідження стало проаналізувати особливості розвитку комунікативних здібностей дітей з дизартрією [2].

Предметом нашого дослідження було формування у дітей навичок спілкування і розвиток комунікативних здібностей дітей дошкільного віку. План дослідження передбачав проведення констатувального, формувального і контрольного етапів.

У ході дослідження були використані наступні групи методів:

– теоретичні: аналіз і узагальнення наукової літератури, статей і нормативних документів з проблеми дослідження, що дозволило розширити зміст понять: «дизартрія», «комунікативні здібності», порівняння, систематизація та узагальнення теоретичних і емпіричних даних, за допомогою яких визначено сутність, види комунікативної сфери;

– емпіричні: аналіз та узагальнення даних експериментів;

– діагностичні: педагогічне спостереження, комплекс завдань на визначення комунікативних здібностей (С.А. Міронова, Н.Г. Пахомова), методика «Форми спілкування» (М.І. Лісіна).

Результати констатувального етапу дослідження показали, що у дошкільників із дизартрією відзначається різний рівень сформованості комунікативних здібностей. У більшості дітей рівень розвитку комунікативних здібностей відстає від вікової норми. Дітей з низьким рівнем розвитку мовленнєвої комунікації виявлено 13,3 %, з середнім – 73,4 %, з достатнім – 13,3. Дітей, які за даними констатувального етапу мають високий рівень розвитку мовленнєвої комунікації не виявлено.

На формувальному етапі нашого експерименту нами було проведено серію вправ з використанням засобів соціально-психологічного тренінгу, а також певні види ланок у роботі з мовною моторикою за допомогою яких ми підвищували рівень розвитку комунікативних здібностей дітей старшого дошкільного віку з дизартрією.

Завдання корекційної роботи:

1. становлення вміння володіти засобами спілкування;
2. формування установок на взаємодію та доброзичливе ставлення;
3. встановлення позитивних взаємин з оточуючими: здатність вислухати товаришів, коректно висловити ставлення до співрозмовника;
4. здатність висловити власні думки, формування позитивного образу Я;

5. формування вміння колективного обговорення завдань.

Дуже велика увага приділялась роботі над мовною моторикою, оскільки у дітей з дизартрією обмежена мовленнєво-рухова активність. Ця робота складалась з таких ланок: а) масаж, б) використання мимовільних рухів; в) пасивна гімнастика з поступовим переходом у пасивно-активну; г) активна гімнастика.

Виходячи з того, що однією з основних причин порушення формування комунікативних навичок при дизартрії є обмеженість мовленнєворухових можливостей, що було експериментально підтверджено проведеними дослідженнями, дуже велика увага приділялась роботі над мовною моторикою.

Результати контрольного етапу дослідження показали, що у дітей експериментальної групи підвищилися показники розвитку комунікативних здібностей. Вони оволоділи навичками та засобами комунікації.

Список використаних джерел

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
2. Денисенко О.І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку / О.І. Денисенко. – Черкаси: ЧОПОПП ЧОР, 2012. – 32 с.
3. Конопляста С.Ю. Логопсихологія [Текст]: навч. посіб. / С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак.; за ред. М.К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 394 с.
4. Логопедія [Текст]: підруч. [для студ. вищ. навч. закл., які навч. за спец. «Дефектологія»] / М-во освіти і науки України; за ред. М.К. Шеремет. – 3-тє вид., переробл. та допов. – К.: Слово, 2014. – 665 с.
5. Оганесян Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: Тренинги, дискуссии, игры / Н.Т. Оганесян. – М.: Ось-89, 2002. – 176 с. – (Психология развития).
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Підруч. для студ. вищ. навч. закладів: У 2 кн. Кн.2. Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Либідь, 2006. – 558 с.
7. Сиротюк А. Как развивать коммуникативные способности: Старший дошкольный возраст / А. Сиротюк // Дошкольное воспитание. – 2007. – №6. – С. 6-9.
8. Соціальний розвиток дитини: старший дошкільний вік / Поніманська Т.І., Дичківська І.М., Козлюк О.А., Кузьмук Л.І. – 2-ге вид. – К.: Генеза, 2014 – 88с. – (Настільна книжка вихователя).
9. Тарасун В.В. Стерта форма дизартрії: діагностика та особливості логопедичної роботи / В.В. Тарасун // Хрестоматія з логопедії: історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія [Текст]: навч. посіб. / за заг. ред.: М.К. Шеремет, І.В. Мартиненко. – К.: КНТ, 2008. – С. 282-289.

ГІГІЄНИЧНА КУЛЬТУРА ТА ТЕМПЕРАТУРНО-ПОВІТРЯНИЙ РЕЖИМ НАВЧАЛЬНИХ МАЙСТЕРЕНЬ

Хоропжєвський Олександр Мечиславович, викладач

Науковий керівник: Яциур М.С., кандидат педагогічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Формування гігієнічної культури в учнів є досить важливою і багатогранною проблемою. Державний стандарт освітньої галузі „Технологія” одним із головних завдань підготовки підростаючого покоління формування в учнів культури праці, навичок раціонального ведення домашнього господарства, культури побуту, відповідальності за результати власної діяльності, комплексу особистісних якостей, потрібних людині як суб'єкту сучасного виробництва і культурного розвитку суспільства [2].

Формування в учнів елементів культури праці в тих чи інших аспектах розглядалися на протязі всієї історії розвитку предмета трудового навчання.

На думку І.В.Зельдіса, культура праці щодо занять з трудового навчання - це вміння планувати свою роботу, вважаючи її частиною трудової діяльності всього колективу; утримувати в чистоті своє робоче місце й раціонально використовувати знаряддя праці та матеріали; працювати швидко й охайно, дотримуючись правильної робочої пози і застосовуючи раціональні прийоми праці; високоякісно виконувати навчально-трудові завдання; точно і відповідно до вимог, які ставляться у даний період навчання, виготовляти вироби; вміти користуватися технічною документацією; точно дотримуватись правил техніки безпеки і гігієни праці, виконувати будь-яку доручену справу творчо, виявляючи при цьому розумову ініціативу [5].

З розвитком загальноосвітньої школи постійно поліпшувалися умови для організації, навчально-виховного процесу, більш широкого вдосконалення форм і методів навчання, введення лабораторних і практичних занять. У зв'язку з цим поступово збільшувались площі навчальних приміщень у проектах шкільних будинків. Різноманіття типів шкіл, склад та площі навчальних майстерень передбачають створення оптимальної матеріально-технічної бази майстерень для учнів V-IX класів на основі наукової організації праці, раціональної оснащеності функціональних зон, реконструкції, переобладнання, вдосконалення типового, розробки і створення допоміжного і спеціального устаткування.

Визначення поняття "майстерні шкільні" у низці джерел даються по-різному, і в їхній зміст вкладається різне тлумачення [1].

У нашому розумінні "Майстерні шкільні" - спеціальні приміщення, обладнані відповідно до нормативних та організаційно-педагогічними вимогами, призначені для вирішення завдань трудового навчання, виховання і професійної орієнтації учнів.

Гігієнічна культура – це сукупність методів, які запобігають впливу різних внутрішніх і зовнішніх факторів на здоров'я людини, це культура запобігання різноманітним травмам, захворюванням. Її метою є створення здорового і потрібного по своїх морально-психологічних і фізичних якостей, як члена людського суспільства.

Гігієнічна культура – важливий компонент загальної культури, свідоме поведінка людини в питаннях організації гігієни з метою збереження здоров'я.

Опанування знаннями з основ гігієнічної культури під час навчання у загальноосвітньому навчальному закладі спрямоване на ефективне подальше їх використання у професійній діяльності.

Працююча людина зобов'язана розрізняти і усвідомлювати небезпеку, визначати хід дій, швидко реагувати на ситуацію ризику, щоб уникнути нещасного випадку. Нещасний випадок може виникнути, якщо не було видимих ознак загрози, якщо ситуація не була розпізнана або усвідомлена як небезпечна, або людина не знала, як діяти в даній ситуації.

З огляду на це, необхідним є не лише знання про засоби захисту від небезпечних факторів, але й уміння оптимально їх використовувати з метою зменшення дії вище зазначених факторів на організм працюючої людини.

Формування учнями таких елементів як уміння правильно готувати робоче місце та утримувати його в порядку, раціонально організувати трудову діяльність, визначати небезпечні фактори під час роботи та зменшувати їх дію на організм людини, слідкувати за підтримкою чистоти і порядку в майстерні, знаходити оптимальний варіант виконання трудових завдань та інше потребує посиленої уваги вчителя трудового навчання.

Заняття з трудового навчання в 5-9 класах рекомендується проводити один раз на тиждень як спарені уроки. Такі уроки повинні включати теоретичну і практичну частини, організовані перерви та підсумкову частину. Тривалість практичної частини повинна становити 60-65%, оптимальна щільність основної і допоміжної роботи – 80% [3].

Дані фізіологів та гігієністів свідчать, що в процесі трудового навчання удосконалюються координація рухів, зміцнюється кісткова система, розвивається м'язова система, поліпшується робота дихальної та серцево-судинної систем, посилюється обмін речовин. Можливості створення оптимальних гігієнічних умов в навчальних майстернях залежать значною мірою від зовнішнього середовища, в якій проходить трудовий процес (повітряно-теплого і світлового режиму, колірного оформлення). Самопочуття і працездатність учнів у процесі праці в навчальних майстернях багато в чому визначаються температурою і вологістю повітря в приміщенні. Взагалі, працездатність людини означає здатність людини якісно і ефективно виконувати роботу. Працездатність учнів істотно змінюється і в процесі навчання в школі.

Створити оптимальний температурно-повітряний режим у навчальних майстернях можливо при правильній організації провітрювання приміщення, під час перерв між уроками(заняттями), здійснюючи наскрізне провітрювання. Під час уроку приплив свіжого повітря забезпечують кватирки або фрамуги. Температурний режим необхідно контролювати термометром(звичайним або електронним за конструкцією), встановленим в столярній або слюсарній майстернях. У теплі дні доцільно проводити заняття при відкритих фрамугах та кватирках.

При проведенні гігієнічної оцінки повітряно-теплого режиму у приміщеннях слід враховувати: площу приміщення на одного учня, об'єм, коефіцієнт аерації, тривалість провітрювання приміщень, систему вентиляції, режим її роботи і технічне обслуговування, режим прибирання приміщень, заходи щодо запобігання заносу пилу в будівлі школи[4].

Гігієнічно повноцінне повітряне середовище містить 21% кисню, 0,04% вуглекислого газу. У різних кліматичних поясах мікроклімат буде різний, так у теплому кліматі температура в класі повинна бути в жарку пору року 17-18 градусів С°, в помірному кліматі 19 - 20 градусів С°, в холодному кліматі - 21-22 градуси С°. Протягів в класі бути не повинно, а провітрювання проводиться під час зміни, клас (майстерня) у цей час має бути порожній.

Вологість повітря в класі (відносна вологість), при зазначених вище температурах може коливатися в межах 40-60% (взимку 30-50%), вона залежить також від вологості кліматичної зони. Підвищення вологості збільшує тепловіддачу організму. У теплому кліматі відносна вологість 30 - 40%; в помірному і холодному може сягати до 65%.

Велике значення для мікроклімату класу має швидкість руху повітря, вона повинна бути не більше 0,2-0,4 м/сек. Швидкість руху повітря до 1 м/сек організмом не сприймається, понад 1м/сек сприймається як вітер, а в умовах класної кімнати це означає протяг.

Виконання основних вимог санітарних правил і норм унеможливує виникнення різних захворювань учнів основної школи під час занять з трудового навчання.

Список використаних джерел

1. Атутов П. Р. Связь трудового обучения с основами наук. Книга для учителя / П.Р. Атутов, Н. И. Бабкин, Ю. К. Васильев – М.: Просвещение, 1993. – 87 с.
2. Державний стандарт – запорука якісної освіти. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Освітня галузь „Технологія” // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2012. – № 2-3. – С. 2-9.
3. Даценко І.І. Гігієна дітей і підлітків: Підручник/ І.І. Даценко, М.Б. Шегедин, Ю.І. Шашков.– К.: Медицина, 2006. – 304 с.
4. Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчально-виховного процесу: ДСанПіН 5.5.2.008-01– [Чинний від 2001-08-14]
5. Зельдіс І.В. Наукова організація праці в шкільних майстернях: Посібник для вчителів./ Зельдіс І.В. – К.: Радянська школа, 1969. – 160 с.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Цурикова Елена Иосифовна, магистрант

Научный руководитель: Старжинская Н.С., доктор педагогических наук, профессор

Коррекционное дошкольное образование рассматривается как первоначальное звено в единой, непрерывной системе специального образования. Всеобщая декларация прав человека провозглашает: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах». Уровень цивилизации любого общества во многом оценивается по его отношению к людям с ограниченными возможностями в развитии.

В настоящее время основной целью всесторонней помощи лицам с ограниченными возможностями жизнедеятельности является недопущение инвалидизации личности вследствие наличия у человека особенностей психофизического развития, повышение уровня его функционирования [2].

В число важнейших задач они включают создание оптимальных условий для обучения, воспитания, успешной коррекции и компенсации нарушенных функций, социальной реабилитации и интеграции в общество. Сегодня область специальной педагогики и образования несколько изменилось: это уже не только дифференцированная сеть специальных образовательных учреждений, а система комплексной коррекционной поддержки и помощи от рождения до глубокой старости [1]. Специальное образование – это область, где необходим междисциплинарный подход, профилактика отклонений в развитии, раннее вмешательство, широкий обмен информацией на международном уровне.

Ключевой проблемой дошкольной коррекционной педагогики является поиск путей разрешения противоречия между необходимостью и возможностью взрослых передать ребенку социальный и культурный опыт, поскольку в случаях нарушения развития перестают действовать или оказываются недостаточно состоятельными традиционные способы решения традиционных образовательных и воспитательных задач. Вследствие этого, на каждом этапе возрастного развития возникает задача разработки «обходных путей» и специфичных средств решения традиционных образовательных и воспитательных задач.

Актуальная проблема соотношения обучения и развития является для коррекционной (специальной) педагогики фундаментальной проблемой, но ее разрешение становится значительно более сложным, чем в любой другой области педагогики [3]. Биологическое неблагополучие ребенка (нарушение слуха, зрения, центральной нервной системы и др.) осмысливается как первичная предпосылка нарушения его взаимодействия с окружающим миром, способного вызвать отклонения в психическом развитии, которые могут быть в значительной степени предупреждены и преодолены посредством обучения, но обучения специально организованного и особым образом устроенного. Судьба детей зависит от того, как осмысляется и разрешается в системе дошкольного специального образования проблема соотношения обучения и развития.

В настоящее время наблюдается динамика развития предмета и объекта изучения коррекционной педагогики, отмечается их расширение. Абсолютно ясно, что проблемы врожденных или приобретенных в раннем возрасте нарушений и последствий, вызванных ими, не исчезают в связи с «завершением» периода детства. В ряде случаев они даже усиливаются после окончания специальной школы. Расширение объекта изучения имеет место за счет увеличения возрастного диапазона охватываемого контингента: от рождения до преклонного возраста. В специальном образовании заметно наблюдается расширение временных границ: нижняя граница – первые месяцы жизни; верхняя – вся жизнь. Непрерывность процесса обучения – требование времени.

Специальное образование является частью системы общего (массового) образования, которая под воздействием новых социально-политических и социально-экономических причин претерпела за последние годы значительные изменения. В связи с этим по-особому встала проблема обоснования многоуровневой и дифференцированной системы специального обучения, создания учреждений нового типа, учреждений, обеспечивающих получение специального образования, а также приближение коррекционно-педагогической помощи по месту жительства.

Интегрированное обучение и воспитание (инклюзивное образование) – международный приоритет в образовании – организация специального образования, при котором обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития осуществляется в учреждениях образования общего типа; органичное соединение специального и общего образования с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических и биологических отклонений развития [4].

Разработка и внедрение информационно-коммуникационных технологий – проблема, вызванная качественным уровнем развития науки и техники. Компьютерные технологии, современные средства связи, создание аппаратуры на цифровой основе всё более активно входят в жизнь и эффективно работают в системе коррекционно-реабилитационного процесса, успешно помогая компенсировать утраченное зрение, слух, двигательные и другие функции. Индивидуализация программ коррекционного воздействия (обучения, воспитания и развития). Решение этой проблемы осуществляется под девизом «Каждому ребенку – своя программа развития», и оно стало возможным только в условиях гуманизации системы образования.

Расширение предмета детерминировано изменением условий жизнедеятельности и увеличением количества используемых средств коррекции в настоящее время по сравнению с обучением и воспитанием в стенах закрытого учреждения интернатного типа, где прежде в основном находились дети с особенностями психофизического развития. Сейчас, когда восстанавливается приоритет семьи в воспитании, предпочтение отдается другим формам. Создание широкого и разнообразного спектра специальных образовательных услуг, появление учреждений нового типа, открытие учреждений, обеспечивающих получение специального образования, открытие интегрированных групп, позволяет шире осуществлять коррекционно-педагогическую помощь.

Достигнутые результаты и намечающиеся перспективы исследований дошкольной коррекционной педагогики обуславливают необходимость и дают возможность переосмысления структурно-функциональной организации всей системы специального образования на основе построения системы раннего выявления и ранней комплексной коррекции нарушенных функций в контексте общего развития детей [3].

Подводя краткий итог всему вышеизложенному, можно заключить, что основной задачей современного

етапа являється научне забезпечення процесу переходу к системі спеціального образования нового типа, орієнтованної на цінності открытого гражданского общества.

Список используемой литературы

- 1.И.А. Зайцев, В.С. Кукушкин, Г.Г. Ларин, В.И. Шатохин « Коррекционная педагогика», МарТ, 2004.
- 2.Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова, « Специальная дошкольная педагогика», ИЦ «Академия», 2002.
- 3.Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. Дошкольная педагогика «Теоретико-методические основы коррекционной педагогики, М. 2004.
- 4.Специальное и инклюзивное образование в современном детском саду (сборник материалов из опыта работы)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО РОБОТИ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Чиж Ніка Василівна, магістрант

*Науковий керівник: Поліщук Н.В., кандидат технічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Навчальні шкільні програми і процес трудової підготовки школярів сьогодні побудованні на основі проектно-технологічної системи навчання, тому підготовку сучасних вчителів трудового навчання треба вести спираючись саме на це, та базуючись на основних завданнях освітньої галузі «Технологія». Таким чином, під час підготовки майбутніх учителів трудового навчання, слід додержуватися таких принципових підходів [4, 36-40]:

1) підготовка відповідних вчителів повинна ґрунтуватися на сучасному проектно-технологічному змістові трудового навчання і за певних педагогічних, курсових, матеріальних та інших умов має забезпечувати можливість професійної підготовки учнів за декількома напрямками;

2) нові навчальні плани підготовки вчителів трудового навчання повинні бути уніфіковані стосовно більшості інтегрованих, а не дрібних навчальних предметів (до 75%) та їх місця у загальній структурі і відрізнятись лише в 25% залежно від регіональних особливостей та умов конкретного ВНЗ;

3) фахова підготовка вчителів трудового навчання повинна поєднуватись з підготовкою вчителя креслення, безпеки життєдіяльності, керівників гуртків (технічних або художньо-прикладних), а також споріднених спеціальностей (наприклад інформатики, фізики – для вчителя технічних видів праці або хімії, біології – для вчителя обслуговуючих видів праці);

4) враховуючи різноманітність змісту трудової підготовки учнів 10 – 12 класів залежно від обраного профілю, необхідно запровадити диференціацію навчання вчителів за відповідними спеціалізаціями як у в межах окремого ВНЗ, так і в загальній системі підготовки відповідних педагогічних кадрів [4, 36-40].

Спираючись на дослідження О.А. Абдулліна дає декілька визначень загально педагогічної підготовки і наголошує, що загальнопедагогічна підготовка являє собою системний і цілісний процес, спрямований на формування у майбутніх учителів системи загальнопедагогічних умінь і навичок, розвиток їх інтересу до педагогічної теорії та шкільної практики, педагогічного мислення та творчого підходу до педагогічної діяльності; це функціонально-діяльнісна система, яка забезпечує цілісну підготовку до навчально-виховної роботи з дітьми, до реалізації багатограних функцій учителя та комплексну організацію діяльності студентів (навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної професійної) у процесі навчання та виховання в педвузі; системоутворююче ядро узагальної системі професійної підготовки вчителя [1, 141].

Для визначення особливостей підготовки вчителів трудового навчання до роботи в позашкільних закладах на посаді керівника гуртка, вважаємо за доцільне визначити:

- що саме визначає готовність майбутніх учителів трудового навчання до роботи в позашкільних закладах освіти;
- який склад та зміст необхідних професійно важливих якостей вчителя трудового навчання, які визначають його готовність до роботи в гуртках технічного профілю позашкільних закладів освіти.

Готовність майбутніх фахівців є показником якості підготовки та може бути охарактеризована (визначена) сукупністю знань, умінь та навичок отриманих студентом у результаті навчання. В свою чергу, під професійною готовністю розуміють сукупність професійних якостей, набутих студентом під час навчального процесу або професійної підготовки [3,349].

В сфері підготовки майбутніх учителів трудового навчання до роботи у позашкільних навчальних закладах визначити критерії підготовки нам не вдалося. Тому на основі специфіки роботи керівників гуртків позашкільних навчальних закладів і вже визначених критерії підготовки майбутніх учителів трудового навчання до професійної діяльності в школі, ми розробили наступні структурні елементи (компоненти) готовності майбутніх учителів трудового навчання до роботи в позашкільних навчальних закладах: цільовий, когнітивний, мотиваційний, методичний (технологічний) і контрольно-оціночний.

Отже, таким чином, підготовка майбутніх учителів трудового навчання до роботи в гуртках позашкільних закладів освіти повинна проходити цілеспрямовано як в процесі теоретичної так і практичної підготовки з орієнтацією на структурні компоненти процесу підготовки, а також на критерії та рівні готовності майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Абдулліна О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., перераб. и доп. / О. А. Абдулліна. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Андрійчук Р.Г. Логіко-психологічні аспекти формування моделей професійної підготовки майбутніх вчителів / Р.Г. Андрійчук, А.М. Левківський // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – К: Вища шк., – 2003. – № 13. – 232 с.

3. Евдалова В.Б. Дополнительное образование детей: учебник для студ. пед. Училищ и колледжей / Е.Б.Евдалова, Л.Г. Логинова, Н.М. Михайлова. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 349 с.

4. Оршанський Л.В. Структурна модель ступеневої підготовки сучасного вчителя трудового навчання / Л.В. Оршанський // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2007. - №8. – С.36-40.

5. Лазаренко Н.Ю. Теоретичні основи оптимального визначення змісту методичної підготовки майбутніх учителів технологій / Н.Ю. Лазаренко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2007. – № 8. – 257 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ ВПЛИВУ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА, ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ

Шевчук Анастасія Анатоліївна, студентка

*Науковий керівник: Літковець О.Д., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Освіта XXI століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацювати різноманітну інформацію, використовуючи набуті вміння для творчого розв’язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни [1]. Завдання Державної програми «Освіта» (Україна XXI століття), передбачають подальший перспективний пошук шляхів розвитку системи виховання громадянина-патріота, відродження української культури та формування національно-культурної свідомості учнів.

Проблема впливу культурної спадщини, а саме народного мистецтва, на формування національно-культурної свідомості особистості, була предметом уваги І. Зязюна, В. Лосюка, Є. Сявавко та інших [2; 3; 6]. Деякі педагогічні аспекти реалізації окремих підходів у вихованні засобами декоративно-ужиткового мистецтва студентів педагогічного вузу розглянуто у дисертаційних дослідженнях О. Гевко, Л. Оршанського, Б. Прокоповича, Д. Тхоржевського та ін. [1; 4; 5; 7].

Національно-патріотичне виховання учнів загальноосвітньої школи здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності як провідної шляхом внесення ціннісних складових у зміст навчальних предметів, відведення належного місця «спільно-взаємодіючій діяльності» як на уроках, так і в позаурочний час; гуманізації взаємин у системах «учитель-учень», «учень-учень»; використання вчителем демократичного стилю спілкування з учнями; створення умов для творчої самореалізації кожної особистості.

Теоретико-практична діяльність учнів на уроках трудового навчання надає можливість оволодіння дітьми не лише життєво-необхідними знаннями, уміннями і навичками, а й забезпечує ознайомлення учнів з основами сучасного виробництва, основами матеріалознавства, основними технологічними процесами виготовлення виробів, що сприяє професійному самовизначенню школярів. Крім того практична діяльність повинна забезпечувати зв’язок учня з естетичним предметним середовищем та розвитком національно-культурної свідомості.

Поєднуючи працю і мистецтво, під час трудової підготовки учнів, можемо отримати високу результативність в процесі естетичного розвитку, адже кожен може вправлятися в декоруванні предметів на доступному рівні, що позитивно впливає на їх творчий розвиток [2].

Програмою з трудового навчання у варіативних модулях закладено вивчення учнями сучасних та традиційних видів декоративно-ужиткового мистецтва, що створює додаткові можливості для виготовлення виробів в поєднанні з теоретичними знаннями та практичними вміннями. Тобто, на всіх етапах виготовлення виробу – вчитель залучає учнів до українського декоративно-ужиткового мистецтва.

Взаємодія трудової та художньо-мистецької діяльності має високу результативність для естетичного розвитку кожного учня, позитивно впливає на їх мотиваційну сферу, підвищує зацікавленість, пробуджує інтерес до народної культури. В процесі трудового навчання учні знайомляться з народними ремеслами, формуються навички та уміння виготовлення виробів.

З огляду на зазначене, невід’ємними складниками уроків трудового навчання у формуванні національно-культурної свідомості, є виховні бесіди: пізнавальна інформація про Україну, про історію декоративно-прикладних видів мистецтва та ін.; практичні методи: розробка ескізів виробів на основі дизайн-аналізу, розробка проектів на основі історичних джерел (наприклад, проектування листівки до дня Незалежності України, проектування ляльки-мотанки, оздоблення виробів в техніках декоративно-ужиткового мистецтва (вишивка, в’язання, гаптування та ін.). Спостереження за учнями під час уроків трудового навчання вказують, що декоративно-ужиткове мистецтво зацікавлює та пробуджує творчість та позитивні емоції в учнів.

Отже, можемо констатувати, що формування національно-культурної свідомості учнів на уроках трудового навчання реалізується під впливом декоративно-ужиткового мистецтва. Основною метою реалізації є формування в учнів високого рівня інтелекту, моральності, творчості, духовності, самосвідомості, патріотичної переконаності, розвитку особистісних якостей, орієнтація на національні цінності, ідеї та ідеали, досконале оволодіння культурно-історичним досвідом українського народу, включаючи традиції, свята, звичаї, обряди, техніки декоративно-ужиткового мистецтва.

Список використаних джерел

1. Гевко О. І. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Гевко Оксана Іванівна. – К., 2003. – 209 с.

2. Зязюн І. А. Національна державна комплексна програма естетичного виховання: проект / І.А. Зязюн, О.Ф. Семашко // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 29–52.

3. Лосюк П. В. Декоративно-прикладне мистецтво в школі / П. В. Лосюк. – К.: Рад. школа, 1979. – 56 с.

4. Оршанский Л. В. Трудовое воспитание подрастающего поколения в процессе внеурочных занятий народными промыслами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Леонид Владимирович Оршанский. – К., 1990. – 179 с.
5. Прокопович Б. А. Зміст і методика навчання народним художнім ремеслам майбутніх учителів трудового навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Богдан Антонович Прокопович. – К., 2000. – 190 с.
6. Сявавко С. І. Українська етнопедогогіка в її історичному розвитку / С. І. Сявавко. – К.: Наук. думка, 1974. – 240 с.
7. Тхоржевський Д. О. Національна самосвідомість у школярів / Д. О. Тхоржевський, Р. О. Захарченко. – К.: Україна-Віта, 1996. – 168 с.

ПРОДУКТИВНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ НЕРЕГЛАМЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «РАЗВИТИЕ РЕЧИ И КУЛЬТУРА РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ» В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Шуляк Анна Сергеевна, магистр

Учреждения образования «Борисовский государственный колледж»

Дошкольный возраст является не только периодом совершенствования речи как средства общения, но и этапом качественно нового использования речи как средства регуляции поведения и деятельности и средства высших психических функций. Для речи дошкольника характерно совершенствование всех структурных компонентов речи: лексики, грамматики, фонетики. Пополнение словаря детей происходит как за счет знакомства с новыми словами, так за счет овладения приемами словообразования, поэтому расцвет слотоворчества – это возраст 4-5 лет. Помимо этого дошкольник усваивает правила согласования слов в предложении и грамматические нормы языка. Развитие фонематического слуха и артикуляционного аппарата способствуют овладению фонетикой родного языка. Активно развивается и связная речь детей. Главным функциональным новообразованием в речи становится использование речи как средства высших психических функций (мышления, памяти, воображения), что значительно изменяет психологический облик ребенка.

Исходя из вышеперечисленных возрастных тенденций развития, очевидна необходимость педагогического сопровождения процесса развития речи у детей. Театрализованная деятельность, в виде драматизации сказок в театре кукол бибабо, открывает возможность ребенку оказаться в разнообразных позициях: актёра-исполнителя, зрителя действий партнеров, режиссера, оформителя. Действуя в сюжете спектакля, ребенок проходит все этапы художественно-творческого осмысления мира. Это помогает ему задуматься о том, что и зачем делает персонаж, как его действия оценивают и понимают зрители, что следует ценить в жизни. Особое значение в театральной деятельности отводится речи, она сопровождает театральную деятельность ребенка, совершенствует ее. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности познавать действительность, полноценнее его взаимоотношение с детьми и взрослыми, гармоничнее его поведение, а следовательно и его личность в целом [1, с. 17]. Некоторые задачи развития воспитанников в театрализованной деятельности представлены в содержании образовательной области «Искусство», разделе «Художественная литература» учебной программы дошкольного образования [3, с. 218]. Однако этого не достаточно для того, чтобы развернуть театрализованную деятельность с целью развития речи в форме кукольного театра в полном объеме.

И поскольку театрализованная деятельность способствует овладению нормами и правилами родного языка, развитию коммунальных способностей, элементарному восприятию языковой действительности, развитию речевого творчества, воспитанию нравственных качеств личности, интереса к литературе, музыке и театру, именно она активно внедряется в программу нерегламентированной деятельности образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения», «Развіццё маулення і культуры мауленчых зносін». Программа включает следующие разделы, каждый из которых включает свое содержание и имеет свою направленность: «Основы театральной культуры», «Культура и техника речи», «Основы кукловодства», «Работа над спектаклем». Реализация программы начинается с 4 лет и продолжается до 7 лет (рассчитана на 2 года).

В результате освоения программы воспитанник 4-5 лет знает: историю создания куклы бибабо, элементарные театральные термины (сцена, ширма, зрители, аплодисменты, декорации); строение ширмы (верхняя часть ширмы – «грядка», ткань, закрывающая актеров – «фартук»), куклы бибабо (твердая голова, платье в виде перчатки); правила культурного поведения в кукольном театре. Ребенок умеет: различать составляющие устройства кукольного театра (зрительный зал, ширмы, декорации, куклы); анализировать содержание и выделять идею литературного произведения выбранного для постановки кукольного спектакля, называть его персонажей и соответствующих кукол; употреблять разные типы предложений, включать элементы рассуждений, точные и образные выражения, импровизации во время общения, игр, театрализованной деятельности со сверстниками и взрослыми; произносить текст роли в нужной последовательности, используя средства выразительности, раскрывающие настроения, чувства героев, события кукольного спектакля; управлять куклой бибабо; размещаться и двигаться за ширмой, согласовывать свои действия с другими исполнителями, помогать и выручать друг друга; осуществлять подготовку к спектаклю: подбирать элементы костюма куклы, декорации, подготавливать ширму к кукольному спектаклю; оценивать характер и поступки героев кукольного спектакля, высказывать свое отношение к ним. Ребенок умеет применять полученные знания, умения и способы театрализованной деятельности для: осуществления непринужденного речевого общения со сверстниками и взрослыми как в повседневной жизни, так и в процессе организации и проведения праздников; проявления речевого творчества, экспериментирования и импровизации со словами, фразами, рифмами во время исполнения новых ролей в процессе развлечений и праздников; организации сверстников для сюжетно-ролевых, театрализованных игр, драматизации эпизодов сказок в повседневной жизни; эмоционального и выразительного исполнения ролей в новых спектаклях, на праздниках и развлечениях; анализа поведения, поступков, характера, настроения героев художественных произведений и

реальных людей; успешного взаимодействия с партнерами в разных видах театрализованной и игровой деятельности.

Освоение содержания программы будет способствовать активному развитию речи и речевого творчества, формированию высших нравственных чувств, положительных черт характера, театральных и художественных интересов, позитивному отношению к окружающим.

Список использованной литературы

1. Доронова Т.Н. Развитие детей от 4 до 7 лет в театрализованной деятельности // Ребенок в детском саду. – 2001. - №2. – С.15-23
2. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск: НИО; Аверсэв, 2013. – 416 с.

СКРАЙБІНГ ЯК СУЧАСНА ФОРМА ПОДАЧІ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Шут Андрій Анатолійович, студент

*Науковий керівник: Остапчук Н.О., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

В умовах сьогодення комп'ютеризація починає набувати все більшого значення в освіті та здобуває особливе значення. Комп'ютерні презентації вже давно є стали засобом унаочнення навчального матеріалу, але їх можна віднести до вже до традиційних засобів навчання. В освітньому середовищі останнім часом набули поширення терміни «скрайбінг», «скрайб», «скрайбер», які є складовими частинами скрайб-технології.

Скрайбінг (від англ. scіbe – «розмічати») – новий спосіб презентації, винайдений британським художником Е. Парком. Доповідь спікера супроводжується малюнками фломастером «на льоту» на білому фоні. Отже, аудиторія чує і бачить водночас одне й те ж саме, що полегшує сприймання навчальної інформації.

Розкриємо більш детально, що ж таке скрайбінг. Це передусім можливість відображати свій виступ в ілюстраціях, причому процес проходить в реальному часі синхронно з доповіддю промовця. Скрайбінгова презентація показує ключові поняття доповіді та взаємозв'язок між ними. В даний момент скрайбінг – інноваційна технологія, за допомогою якої можна привернути увагу учнів, забезпечити їх додатковою навчальною інформацією та виділити центральні моменти розповіді. Популярність скрайбінгу полягає у тому, що людський мозок мислить образно, мова ілюстрації є універсальною мовою. Крім того, переглядати скрайбігове зображення, що з'являється з-під пера, ручки, маркера, набагато цікавіше, ніж просте відео. Скрайбінгову технологію широко використовують у рекламі, маркетингу, бізнес-презентаціях і в освіті.

Американський викладач Пол Богуш одним із перших здогадався використовувати скрайбінг в ролі продуктивного та інтерактивного засобу для концептуалізації навчальної інформації, якою користуються учні та вчителі в школі. Він довів результативність використання скрайб-презентації в навчальному процесі. Скрайб-програма Кена Робінсона стала справжнім проривом в освітньому веб-просторі (<https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>) [1].

Поза всяким сумнівом, іноді складно використовувати нову технологію, адже простіше йти звіданими шляхами. Але скрайбінг має багато переваг щодо урізноманітнення уроків, адже він зацікавить учнів, полегшить сприймання нового навчального матеріалу. Серед «плюсів» зазначеної технології можна виділити наступні:

- участь та увага аудиторії;
- якісніше засвоєння навчальної інформації та запам'ятовування центральних моментів;
- зручна форма засвоєння навчальної інформації;
- можливість неперервного спілкування з учнями;
- візуалізація в процесі навчання допомагає учням організувати та аналізувати отриману інформацію;
- за допомогою візуальних образів учні з легкістю інтегрують нові знання;
- візуалізація навчального матеріалу розвиває критичне мислення (вербальна та візуальна інформація допомагає відновлювати в пам'яті отриману інформацію, адже презентація скрайбінгу складається із простих образів, символів та об'єктів, які легко запам'ятовуються);
- візуалізація є універсальною та доступною всій аудиторії[5].

В даний момент існує два види скрайбінгу: скрайбінг-презентація та відеоскрайбінг. Перший – найпоширеніший і використовується під час доповіді вчителя. Він супроводжує мовлення педагога за допомогою різних ілюстрацій. Відеоскрайбінг – динамічний вид скрайбінгу, в основі якого ілюстрації, схеми, які використовуються у відеоряді. Таким чином, скрайбінг може бути репрезентований у вигляді статичних схем, графіків, скрайб-малюнків, скрайб-розповідей (комікси), простих надписів, виготовлених в особливому стилі.

Розглянемо, що необхідно для створення скрайбінгу. Робота з презентацією містить три основних аспекти:

- навички візуалізації – скрайбінг перетворює тези презентації на слова та образи. Не обов'язково вміти малювати, головне – зрозуміти, як правильно замінити слова (іменники чи дієслова) на необхідні символи, образи;
- вміння працювати зі схемами – вчитель повинен вміти наочно продемонструвати свою думку у вигляді графіків, діаграм, схем, при цьому організувати всі схеми у формі цілісного та структурованого образу;
- навички спілкування з аудиторією – основ на мета презентації – донести головну думку до учнів, в такий спосіб вчитель має залучити їх до процесу обговорення[3].

Під час створення скрайб-презентації вчителю слід перш за все визначити тему та етап уроку, на якому варто її презентувати. Самим ефективним є використання скрайбінгу під час вивчення нової теми. Так учні зацікавляться різноманітними графічними образами, що пов'язані безпосередньо з новим навчальним матеріалом, запам'ятають основні поняття та терміни. Це стане гарним стартом для набуття навчальних компетенцій. Використовувати скрайбінг можна і як домашнє завдання. Для цього необхідно забезпечити доступ учнів до

презентації (на сайті школи / вчителя, каналі YouTube, через мережу Інтернет та ін.). Учитель може скласти список запитань зі скрайб-презентації, які на наступному уроці обговорюють разом із класом. Таким чином, кожен учень може переглянути скрайб самостійно, якщо незрозуміло з першого разу. Під час перегляду скрайб-презентації (відео) учні обговорюють отриману інформацію (факти), з'ясовуючи, які образи зрозумілі (незрозумілі). Можна організувати роботу в групах для обговорення скрайбу. Так учитель розвиває креативне мислення, асоціативну пам'ять, творчі здібності учнів. Для учнів старшого віку домашнім завданням може бути створення власної скрайб-презентації (створити історію з вивченої теми та ін.)[4].

Безпосередньо під час створення скрайбінгу необхідно дотримуватися таких етапів:

- складання плану презентації – визначити основні моменти, які необхідно висвітлити;
- аналіз – проаналізувати основні ідеї та візуальні образи презентації, що повинні бути простими та зрозумілими абсолютно всім;
- візуалізація – використання різних ілюстрацій, аудіо та відеоряду;
- таймінг – визначити необхідний час для висвітлення ідеї. Це найголовніший етап, оскільки будь-яка презентація завжди обмежена в часі. Хронометраж скрайбінгу повинен бути дотриманий для того, щоб розглянути всі ідеї під час свого виступу. Незважаючи на бездоганний графічний образ презентації, аудиторія не повинна бути перевантажена тривалістю скрайбінгу. Головне – донести повідомлення, зацікавивши слухачів [5].

Отже, є ряд сервісів для створення скрайбінгу:

GoAnimate – дозволяє перетворити презентацію на мультиплікаційний фільм. Кожен елемент має стандартні налаштування (колір, розмір) та індивідуальні (настрій персонажа, декомпозиція фону). Сервер пропонує велику колекцію дій з персонажами, у разі виникнення проблем можна користуватися підказками.

PowToon – вся анімація створюється від слайда до слайда. Робоча область має кнопки управління, часову шкалу, вікно попереднього перегляду, список слайдів і перемикач вибору елементів.

Wideo – дозволяє додавати в презентацію зображення, персонажі, текст та музику.

Moovly – один із найпростіших інструментів для виготовлення анімованих презентацій, багато елементів промальовується за допомогою ручки. Цей сервер дає можливість безкоштовно створювати необмежену кількість презентацій тривалістю близько 10 хв.

Пояснювалки – програма для iPad, яка дозволяє створювати прості скрайбінги. Спочатку необхідно записати звукову частину презентації (завантажити готовий аудіофайл), потім намалювати ілюстрації до кожної тези. Особливість програми в тому, що візуальна частина презентації залежить від вашого вміння малювати, оскільки в ній немає готових шаблонів.

VideoScribe – створений із принципом – від частинного до цілого. По завершенню роботи ви отримаєте не інтерактивну презентацію, а відео[2].

Отже, сучасні учні є суб'єктами навчального простору, невіддільним елементом якого є комп'ютерні технології та Інтернет. Учитель як організатор і керівник цього простору повинен використовувати ІКТ як один із головних засобів навчання. Скрайбінг є сучасною формою презентації навчального матеріалу. Його використання на уроках дає змогу зацікавити учнів, залучити їх до обговорення презентації, при цьому розвиває комунікативні навички, креативне мислення, творчий підхід і допомагає вчителю легко та нестандартно організувати навчальну діяльність та урізноманітнити урок.

Список використаних джерел

1. <http://comagency.ru/skrajbing-kak-instrumentmarktinga-i-prezentacii>
2. <http://esprezo.ru/6-servisov-dlya-videoprezentacij/>
3. <http://pnu.edu.ru>
4. <http://zillion.net/ru/blog/35/skraibingh-kak-sposobvizual-nogho-myshlieniiia>
5. <https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=9&showentry=4392>

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРУ

Якимчук Марія Миколаївна, магістрант

Науковий керівник: Яницур Л.А., кандидат педагогічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Сприйняття і розуміння прекрасного починається у дитинстві. «Все прекрасне, що існує в навколишньому світі і створене людиною для інших людей, повинно доторкнутися до серця дитини і облагородити його», – стверджував В. Сухомлинський [8].

Перші кроки у безмежному, складному і загадковому світі дитина робить у дошкільному віці. За словами Я. Корчака, вона прагне створити у ньому свій світ дитинства, добра і краси, своєрідний мікрокосм реального світу. Дорослий допомагає їй знайти, відчуті і зрозуміти красу поезії, музики, живопису, а через мистецтво глибше усвідомити все, що її оточує: природу, предмети, працю людини і її духовні надбання.

Естетичне (грец. Aisthetikos – почуттєвий) виховання – послідовне формування у дітей естетичного ставлення до життя, розвиток сприймання і розуміння прекрасного у мистецтві, природі, взаєминах людей, художніх потреб і здатності до художньої творчості. Найважливішим завданням естетичного виховання є навчити дитину бачити красу оточуючого світу, красу людських стосунків, духовне багатство, доброту, щирість і на цій основі стверджувати прекрасне в самій собі. Питанням естетичного виховання завжди приділялося досить багато уваги. Філософсько-естетичні аспекти розглядаються в наукових працях Ю. Афанасьєва, М. Кагана, М. Киященка. Психологічні основи естетичного виховання висвітлюються у дослідженнях Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона, Б. Теплова. Теорія естетичного виховання дошкільників представлена в роботах Є. Фльоріної, Н. Сакуліної, Н. Ветлугіної, Т. Комарової, В. Котляра, Г. Сухорукової та ін. С. Русова пов'язувала теорію і практику естетичного

виховання дітей з ідеями народності виховання і навчання, вважаючи ігри, усну народну творчість, свята, природу невичерпним джерелом для пробудження в дитині духовних сил. Естетичне виховання вона розглядала в єдності з моральним, які, за її твердженням, мають спільну основу – розвиток вищих почуттів [5]. У підручнику «Дошкільна педагогіка» Т. Поніманської (2013 р.) визначені такі засоби естетичного виховання: естетика побуту; природа; спеціальне навчання; самостійна художня діяльність дітей; свята; твори мистецтва (театр, художня література, кіно, телебачення, музика). Серед творів мистецтва значне місце слід відвести театру [5].

Слово «театр» має багатомісячну історію і веде свій початок від грецького слова «театрон», що означало спочатку «місце для видовищ». Пізніше значення слова розширилось. Під ним почали розуміти видовище. В українській мові первісний зміст цього слова був таким же, як і у стародавніх греків. Воно заміняло слово «дійство», що раніше вживалося для визначення видовища (так наші предки називали ранні театральні вистави). З часом зміст слова «театр» поступово розширюється, і сьогодні ми вживаємо його в різних значеннях (домовляючись про місце зустрічі, також зрозуміло, що тут під «театром» ми розуміємо саму будову, споруду, пристосовану для показу вистав) [7, с. 3].

В. Маяковський, даючи визначення мистецтву театру, казав, що «театр не відображує дзеркало, а збільшувальне скло» – і був, звичайно, глибоко правий. Сцена здатна так яскраво показувати життєві явища, що ми сприймаємо їх ніби крізь збільшувальне скло. Це пояснюється тим, що мистецтво театру відтворює найважливіші, найглибші, найхарактерніші й найтиповіші для даного явища риси. Зв'язок сцени з глядачем надає театрові надзвичайної сили, здатної, за словами М. Гоголя, примусити «натопт, ні в чому не подібний між собою, зворушитися одним зворушенням, заридати одними сльозами і засміятися одним загальним сміхом» [7, с. 5].

Ряд дослідників театру підкреслюють, що заняття мистецтвом, зокрема театральною діяльністю є важливим засобом естетичного виховання та соціалізації особистості. Особливого значення дитячому театру як засобу залучення особистості до естетичних цінностей надавали Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський.

Німецький письменник і композитор Е. Гофман говорив, що найвище завдання мистецтва, зокрема театру – запалювати в людині радість, яка звільняє від гніву сірості і буденності. А така радість є важливою виховною силою, кличе до вдосконалення власної душі та навколишнього світу, тому цим могутнім вихователем не можна нехтувати [9].

У процесі навчання дитина дізнається та усвідомлює театр як вираження життєвих ситуацій в акторській грі, дізнається про різні види театру (пальчиковий, настільний, драматичний, театр іграшок, фланелеграф, театр картинок), їх особливості, призначення.

Позитивний вплив театралізованої діяльності на різні аспекти розвитку особистості доведено в численних дослідженнях, присвячених вивченню ігрової (Л. Артемова, Р. Жуковська та інші.), мовленнєвої (О. Аматьєва, А. Богуш, Г. Полозова, Л. Фесенко та ін.) діяльності, становленню емоційної сфери дошкільників (Г. Кошелева, Л. Стрелкова), образотворчої (О. Трусова).

Важливу роль слід віднести серед інших з найменш вивчених питань використання театру у роботі з дошкільниками. За програмою дошкільного навчального закладу дітей дошкільного віку можна використовувати такі види театру:

- настільний ляльковий театр (театр на плоскій картинці, на гуртках, магнітний, настільний, конусний, театр іграшки (готова, саморобна);
- стендовий театр (фланелеграф, тінювий, магнітний, стенд-книжка);
- театр на руці (пальчиковий, картинки на руці, рукавички, тіней);
- верхові ляльки (на гап'їте, на ложках, бі-ба-бо, тростинними);
- підлогові ляльки (маріонетки, конусний театр);
- театр живої ляльки (театр з "живою лялькою", ростові, люди-ляльки, театр масок).

Всі ці види театрів займають певне місце в роботі з дітьми дошкільного віку.

Таким чином, можна організувати різні види театрів в дитячому саду. Педагогу важливо при плануванні такої діяльності враховувати вікові та індивідуальні особливості вихованців, їхні інтереси.

Експериментальне дослідження проводилося на базі дошкільних навчальних закладів міста Рівного № 45 "Пролісок", № 12 «Ластівка», № 4 «Соняшник», № 31 «Веселка» дослідження показало, що найчастіше використовується тінювий театр, пальчиковий, ляльковий, театр масок, настільний та театр на фланелеграфі.

Під час спостереження ми помітили, що у групах дитячих садків організовані куточки для театралізованих вистав, спектаклів. У них відводиться місце для режисерських ігор з пальчиковим, настільним, стендовим театром, театром кульок і кубиків, костюмів та рукавичок. У куточках розташовуються різні види театрів: бі-ба-бо, настільний, маріонетковий, театр на фланелеграфі, реквізити для розігрування сценок і спектаклів: набір ляльок, ширми для лялькового театру, костюми, елементи костюмів, маски. Також є атрибути для різних ігрових позицій (театральний реквізит, декорації, книги, зразки музичних творів, місця для глядачів та ін.).

У роботі з дітьми значне місце займає перегляд лялькового та драматичного театру. ДНЗ № 31 та № 45 розміщені поряд, вони співпрацюють з театрами міста, їх вихованці часто відвідують театр. Дошкільники ґрунтовніше ознайомлені з театром. А от дошкільні навчальні заклади № 12 та № 4, розташовані на віддалі від центру міста, недостатньо співпрацюють із ляльковим та драматичним театром, через відсутність хорошого матеріального забезпечення. У практиці використовуються виїзні театральні вистави в дошкільні навчальні заклади з лялькового та драматичного театру.

При проведенні бесіди з дітьми ми виявили, що не всі діти ходять до театру і не можуть дати визначення театру. Дітям подобається театр, адже в ньому грають казкові герої. Також ми довідалися, що діти люблять гратися в ігри-драматизації, беруть участь у виставах. Знання дітей про різні види театру перебувають на середньому рівні.

Результати констатувального етапу експерименту показали, що робота є малоефективною тому, що діти недостатньо відвідують театр, деякі види театру не використовуються (тінювий, ляльковий), не залучаються діти до різних видів театру, а лише вихователь самостійно демонструє їх на занятті і тому для покращення результату

потрібна більша організованість з боку вихователів та керівників дошкільних навчальних закладів.

Тому на формувальному етапі експерименту ми реалізуємо ті прогалини, які є у роботі дошкільних навчальних закладів.

Ми вважаємо, що естетичне виховання дошкільників засобами театру буде ефективним за таких педагогічних умов, які включають наступні етапи:

На першому етапі робота має бути спрямована на розширення знань дітей про театр. Цьому сприяють заняття «Давайте будемо ввічливі», «В гостях у лисички», «Коза і семеро козенят» та ін., екскурсії, похід на виставу, показати чим відрізняється ляльковий та драматичний театр, що там грають ляльки, а там люди. Для покращення стану дошкільних навчальних закладів можна використовувати різні шляхи, а саме: дитячі садки, що знаходяться далеко від центру – інформаційні технології (більш ширше ознайомлення дошкільників із видами театру через ілюстрації, відео-роліки, презентації); дитячі садки, що знаходяться поблизу театрів міста – виконання домашніх завдань (похід до театру з батьками, розповідання про враження, події, що розгорталися).

На другому етапі доцільно ознайомити дітей з різними видами театру (настільний, пальчиковий), перегляд тіньового, лялькового театру, використовувати на занятті з розвитку мовлення, інтонаційна виразність мови, художньо-творчі здібності, під час читання художньої літератури. Діти розрізняють назви видів театру, виникає бажання самим грати у театр. Старші дошкільники показують вистави для малюків і відбувається залучення дітей до театралізованої діяльності.

На третьому етапі безпосередньо залучаємо дітей до участі у театралізованій діяльності, тобто діти показують настільний, пальчиковий, ляльковий театр. В результаті цієї роботи діти прагнуть самостійно створювати свої вистави, драматизувати казки, виготовляти атрибути до вистав (маски, костюми), тобто взяти участь самому у постановці різних спектаклів, інсценувань творів. І тоді театралізована діяльність виявляється, як показник естетичного виховання. У дітей виникає інтерес та бажання відвідувати театр, ознайомлення з акторами.

В результаті естетичного виховання дошкільників засобами театру ми відмітили, що у процесі самостійної художньої діяльності у дітей виникає більший інтерес та бажання частіше займатися театралізованою діяльністю, брати участь у розігруванні вистав чи долучатися до виготовлення атрибутів.

Отже, театр, наче живий організм, росте і розвивається. Театральна діяльність приносить радість та насолоду дітям від участі у різних виставах.

Список використаних джерел

- 1.Бодраченко І. Створення театру в дитячому садку / І. Бодраченко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. – №9. – С. 67-70.
- 2.Ветлугина Н. Эстетическое воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей дет. сада / Н. Ветлугина. – 2-ге изд., - М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
- 3.Гейко В. Виховуємо театром / В. Гейко // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2012. – №10. – С. 31-32.
- 4.Карасір Л. Маленький актор у кожній дитині. Художньо-естетичний та мовленнєвий розвиток дошкільників засобами театралізованої діяльності / Л. Карасір // Дитячий садок. – 2011. – № 32. – С. 1-13.
- 5.Поніманська Т. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Т. Поніманська. - 2-ге вид., доповн. – К : Академвидав, 2013. – 462 с.
- 6.Ряднова Л. Основи акторської майстерності / Л. Ряднова. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 160 с.
- 7.Стефанович М. Що таке театр / М. Стефанович – К.: Просвещение, 1961. – 44 с
- 8.Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. Сухомлинський. – К., 1987. – 544 с.
- 9.Шахрай В. Соціально-ціннісний аспект діяльності дитячого театру: Монографія / В. Шахрай – Біла Церква, 2004. – 172 с.
- 10.Шик Л. Театралізована діяльність дошкільників. Художньо-естетичний розвиток / Л. Шик. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 176 с.

Молодий психолог

ПСИХОКОРЕКЦІЯ НЕАДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Белюкіна Наталія Сергіївна, магістрант

*Науковий керівник: Камінська О.В., доктор психологічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Суспільні трансформації, що відбуваються в нашій країні, сприяють підвищенню уваги до проблеми неадекватної самооцінки юнака, що в подальшому зумовлює труднощі професійної та соціальної адаптації. Актуальність психологічних досліджень особливостей формування самооцінки в юнацькому віці зумовлена, з одного боку, недостатнім рівнем розробки даної проблеми, а з іншого – високими запитами практики.

Будучи важливою складовою поведінки особистості, самооцінка впливає на формування образу соціальної дійсності, визначає характер контактів з нею, передбачає рівень довіри до різних джерел інформації, ставлення до них, забезпечує організацію зворотних зв'язків у всіх формах і видах взаємодії. Самооцінка має важливе значення для успішної навчальної діяльності, а також професійної орієнтації, вибору життєвого шляху та власного ставлення до дійсності.

І.І. Чеснокова вважає, що результати інтегративної роботи в структурі самопізнання, з однієї сторони, і в сфері емоційно-ціннісного ставлення – з іншої, поєднуються в особливе утворення самосвідомості – її самооцінку [4, с. 120]. Розширює цю точку зору О.Є. Гуменюк, який стверджує, що самооцінка – цінність і значущість, котрі індивід приписує собі в цілому та окремим сторонам своєї особистості, поведінки, діяльності, комунікації; відіграє роль важливого особистісного утворення та одного з центральних компонентів „Я-концепції”, сутнісно вміщує у своїй формобудові особистісні значення і смисли, систему ставлень і вартостей. Водночас це складна психоформа внутрішнього світу людини, яка визначає характер її самоставлення, ступінь самоповаги, рівень домагань, ціннісне прийняття чи неприйняття себе; виконує регулятивну, захисну і навіть терапевтичну функції; може бути різного рівня усвідомлення, адекватності, розвитку, формовиявлення [1].

На думку Р.П. Попелюшко, будучи важливою складовою поведінки особистості, самооцінка впливає на формування образу соціальної дійсності, визначає характер контактів з нею, передбачає рівень довіри до різних джерел інформації, ставлення до них, забезпечує організацію зворотних зв'язків у всіх формах і видах взаємодії [2].

У сучасній психологічній науці порушується питання про адекватність самооцінки. Так О.Г. Спіркін вважає, що адекватна самооцінка підтримує гідність людини і приносить їй моральне задоволення. Адекватне чи неадекватне ставлення до себе призводить або до гармонійності духу, що забезпечує впевненість в собі, або до постійного конфлікту, що іноді доводить людину до невротичного стану. Максимально адекватне ставлення до себе – вищий рівень самооцінки [3, с. 149].

Під час дослідження було розроблено та апробовано корекційно-розвивальну програму оптимізації самооцінки в юнацькому віці, основним елементом якої був соціально-психологічний тренінг. При розробці тренінгу за теоретичну основу було взято положення В.В. Століна та С.Р. Пантелєєва про системну будову самооцінки, а також положення про динамічність цього феномену.

У юнацькому віці розширюються горизонти свідомості та самосвідомості молоді людини, зростають її інтелектуальні можливості. Зростає рівень розвитку рефлексії, що дає можливість особистості адекватно усвідомлювати власні особливості та властивості, об'єктивно оцінювати себе. Рефлексивні механізми самосвідомості набувають актуальності через розгортання когнітивних компонентів самоусвідомлення.

Базуючись на цьому, одним із завдань нашого тренінгу був розвиток рефлексивних складових самосвідомості. Виходячи з експериментальних даних, що свідчать про недостатній рівень рефлексії в сучасних юнаків, перед нами постало завдання визначити основні шляхи та прийоми розвитку здатності до рефлексії.

Метою запропонованої тренінгової програми є формування адекватної самооцінки юнаків, розвиток здатності до самопізнання та саморозуміння, вдосконалення рефлексивних характеристик особистості, підвищення психологічної культури юнаків. Програма передбачає гуманістичну позицію тренера, спрямовану на підтримку усвідомлення учасниками себе, зростання особистості учасників, ствердження потреби в самоактуалізації. Цикл занять ґрунтується на принципі поступовості: кожний наступний етап має логічно випливати з попереднього. Завдяки цьому людина постійно заглиблюється в процес усвідомлення себе, відкриваючи різні сторони свого „Я” та самосвідомості. В процесі занять розвиваються такі техніки самопізнання, як аналіз, зворотній зв'язок, зміст уявлень про „Я”.

Соціально-психологічний тренінг являє собою активну форму навчання, в ході якого учасники набувають нових форм соціальної взаємодії та мають змогу узагальнити отриману інформацію, будувати на її основі стосунки з оточуючими в подальшому, що призведе до стійких змін у самосприйнятті, „Я-концепції” та самосвідомості особистості в цілому.

Робота в тренінговій групі була організована таким чином, що кожна зустріч починалася з того, що тренер дізнавався про емоційний стан учасників та їх бажання продовжувати роботу. Після цього він довідувався про виконання домашніх завдань, про емоції, які при цьому виникали. Активізація особистісної рефлексії тривала біля 15 хвилин. Тривалість основної частини заняття залежала від складності включених у нього вправ. У процесі кожного заняття, крім основних процедур, передбачалася розминка. Вправи розминки можуть також використовуватись у процесі роботи для зняття внутрішнього напруження. Закінчувалось кожне заняття вправами, спрямованими на аналіз отриманого досвіду. Тренер здійснював діагностику стану учасників і ступінь їхнього розуміння суті вправ та змін, що відбулись. З метою закріплення та інтеріоризації отриманого досвіду ведучий давав учасникам завдання на самопізнання.

Комплектування тренінгових груп відбувалось на основі результатів проведеного раніше

психодіагностичного обстеження. При підборі учасників тренінгової групи враховувались два основних принципи: інформованості та добровільності участі в роботі групи. Тому перед початком тренінгових занять проводились бесіди з приводу того, що таке психологічний тренінг, яка його мета, яких результатів можна з його допомогою досягти.

Перед проведення тренінгу розроблявся план із орієнтовним набором і розподілом вправ на кожне заняття, який може коригуватись у процесі безпосередньої роботи. Кожне заняття включало вправи, що стимулюють групову згуртованість, забезпечують підтримку та зняття психічного напруження, а також вправи, спрямовані безпосередньо на виконання цілей тренінгу.

Розроблений нами соціально-психологічний тренінг включає 16 занять, які проводились два рази на тиждень (додаток А). Заняття не регламентовані в часі. Мета їх полягала в оптимізації адекватності самооцінки, в стабілізації самоприйняття, впевненості в собі як глибинного механізму особистісної активності, а також у розвитку рефлексії, глибокому пізнанні та розумінні себе, своїх індивідуальних особливостей, диференціації юнаком змісту власного „Я”, розвитку самоусвідомлення як основи самокорекції.

Структура занять вміщувала вправи та процедури, в результаті реалізації яких досягалися цілі соціально-психологічного тренінгу.

Завдання соціально-психологічного тренінгу полягали у: виробленні адекватної самооцінки; розвитку рефлексії, як умови регуляції самооцінки юнаків; підвищення ступеня самоприйняття в юнаків із низькою самоповагою; подоланні юнаками сумнівів у можливості власного особистісного росту; зниженні рівня соціальної тривожності; виробленні емоційної стійкості; розширенні репертуару форм самовираження особистості; розвитку здатності до саморегуляції емоційної стійкості за рахунок усвідомлення своїх емоцій, почуттів та переживань.

До початку занять була здійснена певна підготовча робота, зокрема: ознайомлення юнаків, учасників групи, з особливостями тренінгової роботи, формування зацікавленості, інтересу до співпраці з психологом; проведення бесіди про резерви людських можливостей, напрями самовдосконалення, наслідки роботи над собою; ознайомлення з конструктивними можливостями окремих вправ;- відбір учасників групи та створення атмосфери довіри й доброзичливості у стосунках між ними; колективне обговорення та встановлення принципів роботи групи.

Соціально-психологічний тренінг складався з двох блоків.

Перший блок спрямований на розвиток рефлексії. Складається з восьми занять. Мета проведення даного комплексу занять полягає в активізації самопізнання, диференціації юнаком змісту власного „Я”, розвитку самоусвідомлюючого „Я” як основи самокорекції. Слід зауважити, що недостатній розвиток рефлексії, виявлений нами в результаті проведення діагностичного обстеження, є фактором, який обмежує рамки особистісних можливостей саморозвитку юнаків і є перешкодою оптимізації емоційно-ціннісного ставлення до себе. Поглиблення їхніх знань про себе, формування цілісного, змістовно насиченого образу „Я” розглядалася нами, як передумова оптимізації самооцінки.

Другий блок вміщує вправи, які орієнтовані на збільшення адекватності самооцінки юнаків. Він складається з восьми занять. Метою організації занять є стабілізація самооцінки, вироблення впевненості в собі та подолання негативного ставлення до себе осіб з неадекватно заниженою самооцінкою, вироблення реальної оцінки себе в юнаків із неадекватно завищеною самооцінкою. Цей блок присвячений усвідомленню учасниками групи особливостей своєї особистості й оптимізації ставлення до себе. Він містить вправи, зорієнтовані на те, щоб сфокусувати увагу учасників тренінгу на власній особистості, переживаннях, думках, звичних способах поведінки, на уявленнях про себе. На цьому етапі ставилось завдання створити в тренінговій групі такі умови й ситуації, які могли б забезпечити кожній людині можливість найбільш яскраво, чітко побачити себе – як в контексті власних уявлень і самооцінок, так і в контексті думок інших людей, учасників групи, оцінити свої власні якості, прислухатись до своїх переживань. Цьому великою мірою сприяла необхідність постійної вербалізованої рефлексії своїх думок і переживань, яка в той же час збагачувалась процесами зворотного зв'язку від інших учасників групи. В цей період руйнуються звичні стереотипи неадекватного самосприймання, відкриваються нові сторони власного „Я”.

Для розуміння суті використаних вправ, спрямованих на оптимізацію самооцінки в юнацькому віці, з метою корекції уявлень про власну особистість, слід мати на увазі, що кожна вправа може вирішувати різні завдання. Кожне тренінгове завдання специфічно діє на конкретного учасника, в залежності від потреб особистісного розвитку. Так, для одного учасника вправа може стати джерелом усвідомлення особистісних якостей власного „Я”, а для іншого – засобом підвищення самооцінки. Засвоєння учасниками групи нових моделей поведінки, що сприяють розширенню їх поведінкового репертуару та розвитку самосвідомості, сприяє формуванню адекватної самооцінки. Адекватна самооцінка проявляється в ускладненні уявлень учасників групи про свій особистісний розвиток, який є предметом рефлексії. При формуванні адекватної самооцінки юнаки орієнтуються на підтримку референтної групи та думку найближчого оточення. Зі становленням та зростанням адекватності їх самооцінки, з розвитком більш повного знання про себе, як про особистість, юнаки починають спиратись на власні судження; оцінки оточуючих перестають бути для них такими важливими.

Список використаних джерел

1. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : Монографія / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2012. – 186 с.
2. Попелюшко Р. П. Аналіз вивченості проблеми формування самооцінки у студентської молоді / Р. П. Попелюшко // Практична психологія та соціальна робота : науково-практичний та освітньо-методичний. – Київ, 2016. - №7. – С. 72-76.
3. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1912. – 303 с.
4. Чеснокова И. И. Проблема сознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1997. – 144 с.

ПРОБЛЕМА ПРАВОПОРУШЕНЬ У СІМ'Ї ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

Власова Дарина В'ячеславівна, студентка

*Науковий керівник: Шевчук О. А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальність роботи зумовлена тим, що на сучасному етапі в Україні загострилася проблема дитячої бездоглядності, однією із головних причин якої є міграція українських громадян у західноєвропейські країни щодо пошуків працевлаштування. Коли один або обоє батьків виїхали за кордон, діти залишаються під опікою інших родичів, сусідів або опікунів, і за короткий час опиняються на вулиці. Батьки, які мали б мати вплив на дітей, відсутні, а їхні діти не є досить свідомі, щоб належно вчитися та працювати. Діти не відчувають контролю, пропускають навчання у школі, стають постійними клієнтами комп'ютерних клубів, нічних клубів, починають курити, вживати алкогольні та інші наркотичні засоби. Вони підпадають під вплив вуличних банд, торговців наркотиками.

Мета: проаналізувати стан правопорушень в середовищі дітей трудових мігрантів в Україні.

Аналіз досліджень. Вивчення окремих аспектів явища трудової міграції здійснено у працях сучасних дослідників А. Акмалової, В. Капіцина, І. Клячківської та ін. Дослідженню специфіки проблем дітей, батьки яких виїхали працювати за кордон, приділяється особлива увага у працях К. Левченко, І. Шваб, І. Лизун. Питаннями соціально-педагогічної та психологічної роботи й організації виховання дітей заробітчан займалися В. Андреєнкова, Н. Гевчук, Т. Дорошок, М. Євсюкова, І. Лизун, В. Пігіда.

Вклад основного матеріалу. Проблема дітей трудових мігрантів на нормативно-правовому рівні відображена в Наказі Міністерства науки та освіти України «Про проведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів» від 28 грудня 2006 року № 865, крім того, у 2005 та 2008 рр. ця проблема обговорювалася на засіданнях Верховної Ради України. Проте проблемою трудових мігрантів в більшій мірі займаються громадські організації, які і надають мігрантам та їхнім сім'ям соціальні послуги. Також недержавні організації проводять емпіричні дослідження становища дітей трудових мігрантів, які викликають сумніви через неможливість перевірити репрезентативність цих досліджень. Громадські організації зазначають необхідність державного врегулювання проблеми дітей трудових мігрантів. Найбільш плідним рішенням цієї проблемної ситуації є взаємозв'язок державних органів соціального захисту населення (обласні, районні, міські, сільські соціальні центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді) та недержавних громадських організацій, оскільки останні мають значний практичний досвід допомоги дітям трудових мігрантів [6].

Однією із причин правопорушення серед неповнолітніх є трудова міграція батьків за кордон у пошуках роботи. Явище міжнародних міграційних процесів, спричинене багатьма соціально-економічними чинниками, набуло вагомого значення та впливу на сучасний стан українського суспільства. Трудова міграція є позитивною і водночас негативною. Одним із негативних наслідків стало поповнення категорії дітей «соціальні сироти» [4].

З моменту відкриття «дверей» Європейським Союзом розпочалась масова міграція населення. Вже через декілька років стало зрозуміло, що окрім позитивних факторів процесів міграції, з'явилися і негативні наслідки. Серед них нове і досі маловивчене поняття – «євросирітство». Таке поняття застосовується до дітей, чий батьки виїхали за кордон на заробітки, а дітей залишили під наглядом родичів. Кількість «євросиріт» в Україні не встановлено, оскільки реальної статистики стосовно наших заробітчан не веде ні держава, ні громадські організації. Єдиним джерелом офіційної інформації можуть слугувати хіба що обласні управління освіти, але й там повних і достовірних даних не знайти – не всі діти розповідають про своїх батьків, як і те, що не всі вони ходять до школи. Як і діти вулиць, так і діти трудових мігрантів – це, по суті, соціальна міна сповільненої дії.

Діти трудових мігрантів становлять близько 1/3 всіх дітей окремих регіонів західних областей України, оскільки в них найвищий рівень міграції дорослого населення за кордон у пошуках роботи. Це діти, які виростили переважно в матеріальному достатку, але без уваги мами чи батька або й обох батьків одночасно. За даними правоохоронних органів, батьки кожного десятого з неповнолітніх, які стоять на обліку у відділах кримінальної міліції у справах неповнолітніх, перебувають за кордоном. Очевидно, що такі діти стають на злочинний шлях внаслідок недостатності батьківської уваги та виховання [1].

З липня 2013 року відбулися парламентські слухання «Українська трудова міграція: стан, проблеми та шляхи їх вирішення». Під час слухань представники держорганів заявили, що точна кількість трудових мігрантів, які виїхали з України, на сьогодні невідома. На кінець 2008 року, за даними Українського інституту соціальних досліджень, чисельність громадян України, які працювали за кордоном, становила 4,5 мільйона осіб. Ці дані дуже приблизні, адже більшість громадян, виїжджаючи на роботу за межі України за туристичними або приватними візами, працюють без необхідних документів. Міжнародна організація з міграції оцінює кількість легальних трудових мігрантів з України у 2,5 мільйона осіб, половина з яких працюють у Російській Федерації, інша – у державах Європейського Союзу. Найбільше наших громадян виїжджає на роботу до Італії, Чехії, Польщі, Угорщини, Іспанії та Португалії [5]. Виїжджаючи із країни на заробітки, батьки (один чи обоє) залишають вдома дітей, тим самим позбавляючи їх постійної уваги та опіки. Сім'я є осередком первинної соціалізації дитини, чинником її розвитку, а тому відіграє провідне значення у формуванні особистості дитини, її фізичного та психологічного здоров'я, моделей спілкування з оточуючими, життєвих цінностей. Залишаючись без батьків, діти позбавляються повного батьківського виховання, уваги, що може призвести до суттєвих психологічних змін в їх поведінці. Тому проблема дітей трудових мігрантів заслуговує окремої уваги, оскільки веде до появи низки наслідків, які потребують розв'язання. Проблема так званих «дистантних» сімей і дітей, що виростають без батьків, можливо, і не має прямого впливу на ситуацію в Україні сьогодні, проте буде мати серйозні наслідки вже через декілька років, – коли більшість дітей трудових мігрантів виростуть та будуть шукати свого шляху у житті, будуватимуть власні сім'ї [2].

В українських психологів з'явився вислів «італійські діти». Це діти, які уже не прагнуть повернути батьків

з-за кордону, не пишуть їм про це у листах. На жаль, саме ці підлітки найчастіше потрапляють у тенета наркоділків (подейкують, останні навіть мають «установку» на тих, чії батьки поїхали на заробітки). Діти, залишені без материнського виховання, розбещені значними переказами з-за кордону, за кілька років перестають потребувати родичів і сприймають їх тільки як «джерело фінансування». Таким чином, традиційно родинний і вихований у повазі до Бога захід України переживає чергову кризу – знецінення мами, а разом з рештою світу – і втрату інституту сім'ї. Тепер материнську любов діти вимірюють кількістю пересланих з Італії та Португалії доларів і євро.

Затверджена Указом Президента від 22 жовтня 2012 року Національна Стратегія профілактики соціального сирітства на період до 2020 року визначає сім'ї трудових мігрантів як сім'ї, що потрапили у складні життєві умови. Однак наголосимо, що акцент у роботі з цією категорією сімей та дітей робиться на наданні психологічних послуг, адже фінансове питання зазвичай у цих сім'ях вирішене [3].

З метою з'ясування стану правопорушень в середовищі дітей трудових мігрантів нами було проведено дослідження в Радивилівській ЗОШ № 2 «Школі-ліцей» серед учнів 10–11 класів, чії батьки перебувають на роботі за кордоном. Вибірка складала 30 осіб. Інструментарій дослідження – анкети, запропоновані Міжнародним жіночим правозахисним центром «Ла Страда – Україна» у співпраці з Українським інститутом соціальних досліджень ім. О.Яременка [5]. За результатами опитування отримано наступні відповіді. Діти працюючих за кордоном батьків не часто бачаться з батьками. Відповіді переважної більшості дітей щодо часу останньої зустрічі з батьками виявилися в діапазоні від 1 до 6 місяців. Стосовно очікуваної наступної зустрічі, то більшість дітей зазначили, що вона передбачається в цьому році: 41 % дітей планують зустрітися з батьком та 27 % – з мамою.

Спілкування з класними керівниками та вчителями з приводу змін, які відбулися з дітьми після того, як батьки виїхали за кордон допомогло виявити, що найчастішими проявами девіантної поведінки та правопорушень з боку дітей заробітчани були: прогулювання уроків та погіршення успішності внаслідок цього – 12 %; скоєння дрібних правопорушень (хуліганство, бійки, агресивна поведінка, пошкодження шкільного інвентарю), порушення громадського порядку – 3 %; вживання алкоголю – 15 %; потрапляння до «поганих» компаній – 2 %; поява наркотичних захворювань (куріння, алкоголізм, наркоманія) – 6 %; вдавання до обману – 11 %.

Серед причин такої поведінки опитувані називали: послаблення контролю та нагляду з боку дорослих (6%), суб'єктивне відчуття всюдозволеності, брак уваги та турботи про дітей (25%), зміна життєвих цінностей у дитини, бажання бути дорослим та хибне уявлення про доросле життя (33 %).

Однією із найбільших проблем у поведінці дітей трудових мігрантів експерти називають пропуски занять без поважних причин. Педагогічним працівникам слід звернути серйозну увагу на цю проблему. Пропуски занять без поважних причин є проявом негативного ставлення до навчання як до провідної діяльності школяра, споживацької поведінки, безвідповідальності за своє життя, нерозуміння освіти як цінності для себе, можливості самореалізуватися в житті через набуття освіти і професії; прагнення привернути до себе увагу, набути «авторитет» через девіантну поведінку; намагання маніпулювати батьками і рідними, вчителями, однолітками, шляхом створення непорозумінь і конфліктів своїм недбалим ставленням до навчання.

Пропуски занять без поважних причин спричинюють неможливість реалізувати дітьми свого права на освіту. Це є також проявом безвідповідальності батьків або осіб, що їх тимчасово замінюють, за виховання і розвиток дітей. Найбільш вагомими причинами пропусків занять у навчальному закладі без поважних причин, з точки зору експертів, такі: відсутність контролю за поведінкою дітей з боку дорослих; відсутність авторитету дорослих в очах дитини (наприклад, якщо батько один виховує дитину та починає зловживати алкоголем); захоплення іграми в комп'ютерних клубах; потрапляння під негативний вплив оточення (діти починають вживати алкоголь, курити); відчуження дитини від шкільного колективу; втрата інтересу, мотивації до навчання і життя в цілому, відсутність життєвих цілей; протест проти того, що батьки поїхали; відсутність стимулів гарно вчитися, адже все одно отримує винагороду (подарунки) від батьків як компенсацію за їх відсутність; всюдозволеність.

Загалом, серед проблем, які постають перед дітьми, чії батьки поїхали на заробітки за кордон, ми визначили проблеми: психологічного характеру (сумування за батьками, неможливість звернутися за порадою, пригнічений стан, нестача батьківської ласки, відсутність підтримки, почуття незахищеності, складнощі при прийнятті рішень) – 62 %; дозвілля – 38 %; з навчанням (погіршення оцінок, небажання виконувати домашні завдання) – 22 %; знаходження спільної мови з оточенням (несумісність поглядів із родичами, сварки зі старшими сестрами/братями, образи, непорозуміння з друзями, побутові проблеми) – 53 %; матеріальні – 6 %.

За даними дослідження, 2/3 дітей мають такі проблеми. Четверть опитаних представників соціального оточення дитини вважають, що певних проблем, зокрема погіршення поведінки та проблем з навчанням, можна було б уникнути, якби батьки (один з батьків) не виїхали на заробітки. Більшість опитаних дітей впевнені, що від'їзд батьків ніяк не впливає на успішність у навчанні, поведінку, взаємини із людьми тощо. Цілком імовірно, що діти просто не розуміють, що відсутність батьків дається взнаки. Тому з огляду на емоційний стан і поведінку дітей заробітчани необхідно звернути увагу на необхідність психологічної допомоги дитині. Розлука з батьками завжди є травмуючою для дитини. Дослідження показало, що незалежно від віку діти однаково переживають через від'їзд батьків (одного з них) на роботу за кордон, причому вищі показники інтенсивності переживань у віковій категорії 14 та 17 років. Це не випадково, адже в ці періоди відбуваються певні фізіологічні та психічні зміни у розвитку дитини. Це той період, коли підтримка батьків конче важлива. Тому дітей слід готувати до від'їзду батьків. Доречним буде прийняття рішення щодо необхідності від'їзду всією сім'єю, залучення дитини до обговорення її місця проживання на період відсутності батьків тощо. У такому випадку дитина буде відповідальнішою за своє життя та поведінку, адже її думка також враховувалась батьками.

Психологічна підтримка та супровід дітей протягом усього терміну відсутності батьків, а також психокорекційна допомога є важливими. За словами респондентів, діти повинні відчувати, що, хоча батьки й змушені були поїхати на заробітки, вони їх люблять, діти потрібні їм.

Ми з'ясували, що у відносинах між дітьми та дорослими, які опікуються дитиною, за відсутності батьків також виникають проблеми. Хоча рівень довіри дітей до опікунів (на думку самих опікунів) доволі високий,

респондентами все ж таки називалися проблеми у взаєминах між дітьми та дорослими: відсутність авторитету «опікуна» у дітей та, як наслідок, неслухняність, неспроможність опікуна замінити батьків – 9 %, прагнення контролювати дитину – 16 %, обмеження самостійності – 14 %, невиконання обіцянок, недостатність уваги до дитини – 9 %. Той факт, що дитина не слухається дорослих, свідчить не тільки про невихованість дитини або неповагу до дорослих. Це також може бути проявом відсутності педагогічних навичок у дорослих, які наглядають за дитиною, особливо у людей похилого віку, низького рівня педагогічної культури в цілому. Таким чином, з одного боку, у дітей заробітчан відсутня довіра до школи і соціальних служб, а представники найближчого оточення не завжди в змозі допомогти. З іншого, опікуни не бачать проблем дитини, прагнуть не виносити «сміття з дому» та не звертаються за порадою до класного керівника або психолога. Крім того, часто вік опікунів, їх світогляд, досвід та інші проблеми заважають порозумінню з дітьми. Вчителі та інші педагогічні працівники, звісно, не можуть компенсувати відсутність батьків, але можуть вчасно помітити проблему і надати кваліфіковану допомогу в інтересах дитини. Проте представники соціального оточення не звертаються до них, не бачать ресурсів виховного впливу в класному керівникові, соціальному педагогові та психологові. Тому необхідними є заходи щодо поліпшення взаємодії сім'ї та школи в інтересах дитини, порозуміння між ними, а також підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми трудових мігрантів, формування готовності, бажання допомагати сім'ям заробітчан.

В Україні існує Національна стратегія профілактики соціального сирітства на період до 2020 року, затверджена Указом Президента України від 22.10.2012 р. № 609/2012. Метою стратегії є створення належних умов для забезпечення реалізації права кожної дитини на виховання в сім'ї, запобігання поширенню соціального сирітства. Окремою проблемою соціальних сиріт – дітей трудових мігрантів – у Стратегії не розглянуто. Кабінетом Міністрів України затверджено «План заходів з реалізації Національної Стратегії». Поки що уряд не подав на розгляд парламенту жодного законопроекту щодо соціальних сиріт [7].

Водночас у Європі існує ряд країн – членів Європейського Союзу (Угорщина, Литва, Латвія, Польща, Румунія) та не членів ЄС (Молдова), котрі свого часу вже зіштовхнулися з проблемою «євросиріт» як наслідку трудової міграції. Практика цих країн показує, що у них діють ефективні громадські організації: «Ноте Алопе» – «Один дома», «Ейго-orphans» – «Євросироти», «Children with parents working sbroad» – «Діти з батьками, які працюють за кордоном», «Children (temporarily) abandoned» – «Діти, від яких тимчасово відмовились». В країнах ЄС діє поняття «Children of Misgran / Children left Behind» – «Діти мігрантів / Діти, які залишилися позаду» (таке поняття використовується у зв'язку з прийняттям Європейським парламентом резолюції від 12.03.2009 р.). У документі «Про становище дітей, які залишилися без батьків в країні походження» Європарламент закликав Держави Члени та законодавчий орган Європейського Союзу – Європейську Комісію – провести дослідження для оцінки масштабів явища дітей мігрантів, активно залучати соціальних партнерів, недержавні організації до дій, спрямованих на розвиток дітей мігрантів. На розгляд Верховної Ради України внесено законопроект № 3403 «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України (щодо подолання соціального сирітства в сім'ях громадян, які працюють за кордоном). Співавторами законопроекту є народні депутати Ірина Бережна та Олександр Фельдман. На сьогодні це єдиний законопроект, котрий має на меті покращити становище соціальних сиріт – дітей трудових мігрантів. «Законопроект спрямований на введення інституту тимчасової опіки над дітьми, батьки яких не можуть виконувати обов'язки щодо дитини у зв'язку з міграцією, – зазначає заступник голови комітету з питань європейської інтеграції Ірина Бережна. – Ми пропонуємо відновити захист прав дитини, що перебуває під тимчасовою опікою та встановлення контролю за умовами утримання, виховання, навчання такої дитини з боку органів опіки та піклування. Крім того, якщо щось станеться з дитиною, батьки якої перебувають за кордоном, то особа, яка наглядає за дитиною, не зможе захистити її права та інтереси. Очевидно, що відповідну роль мусить взяти на себе держава. На практиці цей інститут вже існує в ряді країн. Зокрема, Цивільний кодекс Литовської Республіки передбачає можливість встановлення тимчасової опіки на дітьми, батьки яких виїжджають на тривалий час за кордон. Україна мусить також не ігнорувати проблему соціальних сиріт, а вирішувати її» [4].

Висновки. Отже, дослідження стану дитячих правопорушень в середовищі дітей, чії батьки мають статус «трудова мігранти» свідчить про те, що загалом в Україні немає точних даних про кількість дітей, чії батьки виїхали на заробітки за кордон. Найбільша кількість таких дітей проживає саме в Західній Україні. Причини, які спонукають таких дітей ставати на шлях злочинних прихованих в психологічних проблемах, які виникають у них в зв'язку із відсутністю батьків. І якщо на сьогодні стан правопорушень серед цієї групи підлітків не високий, проте, як зазначають дослідники, проблема сімей і дітей, що виростають без батьків, можливо, і не має прямого впливу на ситуацію в Україні сьогодні, проте буде мати серйозні наслідки вже через декілька років, – коли більшість дітей трудових мігрантів виростуть та будуть шукати свого шляху у житті, будуватимуть власні сім'ї. Також серед причин девіантної поведінки означеного кола дітей експерти називають: послаблення контролю та нагляду з боку дорослих, суб'єктивне відчуття всюдозволеності, брак уваги та турботи про дітей, зміна життєвих цінностей у дитини, бажання бути дорослим та хибне уявлення про доросле життя. У цілому проблема захисту прав дітей трудових мігрантів є багатоаспектною та потребує подальшого різнобічного вивчення. Ми намагалися назвати лише одні із основних проблем, з якими стикаються діти заробітчан у повсякденному житті. Так, діти трудових мігрантів є групою ризику щодо втягування до алкоголізму, злочинної діяльності, наркоманії, бродяжництва, проституції тощо. Стан правопорушень в середовищі підлітків, чії батьки перебувають на роботі за кордоном наразі не має загрозливих тенденцій, цими дітьми опікується держава, окремі громадські та релігійні організації. Проте те, що ці діти з дитинства позбавлені повноцінної сім'ї, родини призведе в майбутньому до того, що вони не будуть в змозі створювати власні сім'ї, будувати стосунки між членами своїх майбутніх родин. Саме в цьому, на нашу думку, прихована проблема, адже вона призведе до появи нової кількості бездоглядних дітей, які поповнять ряди майбутніх порушників закону, і тому ця проблема продовжує бути актуальною доки існує явище трудової міграції у світі.

Список використаних джерел

1. Антоняк Н. Зовнішня трудова міграція батьків як причина соціального сирітства дітей / Н. Антоняк // Соціальна педагогіка: теорія і практика, 2007. – № 2. – С. 105-110.

2. Ковальчук Л. Діти трудових мігрантів / Л. Ковальчук // Соціальний педагог. – 2008. – № 3. – С. 56-59.
3. Левченко К. Б. Проблеми дітей трудових мігрантів: аналіз ситуації / К. Б. Левченко. – Київ, 2006. – 63 с.
4. Науково-практичний семінар “Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів” / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сем.: <http://www.gazetareporter.if.ua>.
5. Проблеми дітей трудових мігрантів: аналіз ситуації / За заг. ред. Левченко К.Б., д-р юрид. наук, канд. філософ. наук ТОВ. «Агенство «Україна». – Київ, 2006. – 63 с.
6. Трудова міграція з України не повинна розглядатися виключно як проблемне соціальне явище / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dialogs.org.ua/print.php?part=opinion&op_id=631
7. Щодо вдосконалення соціального захисту дітей трудових мігрантів: аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/825/>

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДЕПРИВОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

*Гервеленець Світлана Сергіївна, магістрант
Науковий керівник: Демчук О. О., кандидат психологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Людина – істота соціальна. Вона не може розвиватися поза суспільством, коли не враховуються історичні, соціальні й культурні цінності, часовий фактор. Сучасний світ набирає усе більше обертів: здається, що колесо часу крутиться усе швидше і швидше. Темп, ритм, швидкість, чіткість – ось критерії нашого часу. Отже, нашим завданням є не тільки не нашкодити дитині, а й не втратити її по дорозі в доросле життя. За час шкільного життя дитина повинна стати в міру гнучкою, щоб зуміти вижити в цьому насиченому конфліктами світі. Розвиток особистості в дитинстві відбувається під впливом різних соціальних інститутів: сім'ї, школи, позашкільних установ, а також під впливом засобів масової інформації та живого, безпосереднього спілкування дитини з оточенням.

Спілкування є для підлітків джерелом різноманітних переживань, це одна з головних потреб особистості. Але у спілкуванні з людьми нерідко виникають непорозуміння, труднощі, що зумовлюють відчуття незадоволення один одним. У поведінці людини завжди є два аспекти: зовнішні (ті, що пов'язані із значенням поведінки, мотивацією, цілеспрямованістю. Без розуміння внутрішньої сторони ми не можемо адекватно інтерпретувати поведінку людини, її вчинки й дії [2].

Зростає прагнення підлітка бути самостійним, зумовлене всім ходом психічного розвитку, набути життєвим досвідом та змінами в організмі, зумовленими його дозріванням. Водночас підлітки гостро потребують доброзичливої й тактовної підтримки з боку дорослих, яка б допомагала реалізації їхнього прагнення до самостійності.

Помітно відрізняються прояви прагнення до самостійності в молодших і старших підлітків. У поведінці перших ще дитячі риси. Їх цікавить передусім зовнішня сторона життя дорослих і те враження, яке їхні вчинки справляють на інших. Самі вчинки часто бувають імпульсивними й безконтрольними.

Молодші підлітки ще недостатньо усвідомлюють власні дії, не прагнуть до самоаналізу, а отже, часто не визнають очевидні провини, намагаючись будь-що виправдатись. Проблема полягає в тому, що їм україн важко визнати свою провину публічно, оскільки це рівноцінно руйнуванню підвалин власної особистості. Водночас вони, як правило, розуміють і глибоко переживають ситуацію.

Дитина, що зростає в умовах закладу інтернатного типу, як правило не засвоює навички продуктивного спілкування. Її контакти поверхневі, нервові і поспішні: вона одночасно домагається уваги і відторгає її, переходячи на агресію або пасивне відчуження. Потребуючи любові і уваги, вона не вміє вести себе таким чином, щоб з нею поводитись відповідно до цієї потреби. Неправильно сформований досвід спілкування призводить до того, що дитина займає у відношенні до інших негативну позицію [3, с. 61].

На даний час у світі нараховується 2 мільярди дітей, що становлять більше 33% населення планети, з яких багато дітей живуть не в сім'ї, що сьогодні розглядається як одна з самих серйозних проблем глобального значення. Це трапляється по різних причинах, найважливіші з яких являються бідність, яка характеризується не просто браком коштів, але й недоїданням, голодом, хворобами, неграмотністю та незахищеністю.

Сьогодні положення в якому знаходяться діти майже у кожній державі світу може покращитись в результаті офіційного зобов'язання влади цих країн захищати дітей і слідкувати за тим, щоб їх права повністю виконувались.

Особлива проблема – феномен «ми» в умовах дитячого будинку. Дослідниками було встановлено, що тут у дітей виникає своєрідна ідентифікація один з одним. У нормальній сім'ї завжди є родинне «ми» - почуття, що відображає приналежність саме до цієї сім'ї. Це дуже важлива сила, що емоційно і морально організовує, яка створює умови захищеності дитини. В умовах життя без батьківського нагляду у дітей стихійно складається інтернатське «ми». Це зовсім особливе психологічне утворення. Діти без батьків ділять світ на «своїх» і «чужих», на «ми» і «вони». Від чужих вони постійно відгороджуються, проявляють у відношенні до них агресію, готові використати їх у своїх цілях. У них своя особлива нормативність у відношенні до всіх «чужих».

Однак всередині своєї групи діти, що живуть в інтернаті, частіше всього також відгороджені; вони можуть жорстоко поводитись із своїми однолітками або дітьми молодшого віку. Ця позиція формується за багатьма причинами, але перш за все через нерозвинуту та деформовану потребу в любові і визнанні, через емоційно нестабільне положення дитини, що залишилась без батьківської турботи.

У цих дітей маса проблем, які невідомі дитині з нормальної сім'ї. ці діти психологічно відчужені від людей, і це відкриває їм «право» до правопорушень. У школі куди вони ходять навчатися, однокласники з сімей виступають у їх свідомості як «вони», що розвиває складні конкурентні, негативні відносини інтернатівських і домашніх дітей [1,

с. 19].

Кожна дитина, що живе в закладі інтернатного типу, вимушена адаптуватися до більшості своїх однолітків. Багато чисельність дітей і постійне перебування у їх колі створюють емоційну напругу, тривожність, що підсилюють агресію. У дитячих будинках і школах – інтернатах зустрічається онанізм, гомосексуалізм та інші сексуальні відхилення. Це у числі інших причин – деформовано компенсація недостатності любові, недостатності позитивних емоцій нормального людського спілкування [5].

Особлива психологічна проблема – відсутність вільного приміщення, у якому дитина могла б побути одна, відпочити від дорослих та інших дітей. Кожна людина в дитинстві потребує спілкування з іншими людьми, але одночасно і самотності, відсторонення від інших, так як саме в цьому стані проходить внутрішня робота, формується самосвідомість. Відсутність умов для внутрішнього зосередження стандартизує певний соціальний тип особистості. Нереалізована потреба у життєвому просторі для психологічного узагальнення призводить до того, що діти із закладів інтернатного типу у великих містах освоюють дахи будинків і підвали сусідніх кварталів.

Однак це зовсім не те усамітнення, яке потрібно для індивідуального життя душі: тут діти знову разом, але без позитивного нагляду дорослих; тут вони невидимки і тому здатні на не розсудні і непередбачувані ними самими дії.

У дітей, що живуть в умовах виховання в інтернаті на повному державному забезпеченні, з'являється утриманська позиція («нам винні», «дайте»), відсутні бережливості і відповідальності.

Формальне дисциплінування таких дітей несе в собі загрозу відчуження у взаємовідносинах дорослого і дитини. Ці діти потребують особливого гуманістичного і професіонального відношення до них. Дитині потрібен друг, здатний до розуміння, – та людина, яка допоможе правильно орієнтуватись у житті [4, с. 26].

Практично завжди ми сприймаємо й оцінюємо людей під впливом певної установки. Ця установка може бути постійною і мінливою, залежно від обставин і особливостей людей. Будучи стабільною й мало пов'язаною з особами оцінюваних людей, така установка може набувати форми упередження й породжувати необ'єктивне ставлення до людини. Ті, у свою чергу, справедливо вважають, що до них ставляться упереджено, відповідають тим самим. Так складаються важкі конфліктні відносини, з яких складно буває знайти вихід, оскільки сторони не бачають у самих собі першоджерело конфліктної ситуації.

Поряд з труднощами у спілкуванні підлітка турбують внутрішні конфлікти. Внутрішньоособистісний конфлікт можна розглядати як протиріччя, боротьбу між внутрішніми тенденціями особистості й можливостями їхнього задоволення. На підставі того, які тенденції особистості вступають у боротьбу, можна говорити про існування різних внутрішніх конфліктів:

- мотиваційний – «хочу й хочу»,
- моральний – «хочу й треба»,
- конфлікт нереалізованого бажання – «хочу й можу»,
- рольовий – «треба й треба»,
- адаптаційний – «треба й можу»,
- конфлікт неадекватної самооцінки – «можу й можу».

Внутрішньоособистісний конфлікт відіграє в житті людини неоднозначну роль: він може бути джерелом розвитку особистості, і причиною розвитку невротичних реакцій. Якщо вихід з конфлікту не знайдено або використання психологічних захистів не веде до усунення почуття тривоги або страху, такий конфлікт є причиною невпевненості особистості, нестійкості її поведінки, нездатності домагатися свідомо поставлених завдань.

На думку багатьох психологів, дуже складним і критичним періодом формування особистості є саме підлітковий вік. Джерело й рушійні сили розвитку зміщуються всередину самої особистості, визначаються подоланням протиріч між фізичним і соціальним розвитком. Конфліктна активність цього періоду пов'язана з постійною переоцінкою цінностей в процесі спілкування [1, с. 23].

Проблема конфлікту в підлітковому віці не втрачає своєї актуальності тому, що за цим віком закріпилася назва критичного. Конфлікт є невід'ємною частиною життя підлітка, і завдання дорослих – навчити не уникати їх, а конструктивно вирішувати їх. У цьому допоможуть тренінги профілактики конфліктної поведінки, які містять аутотренінги, елементи психотерапевтичних занять. Потрібно якомога раніше навчити підлітка керувати конфліктом, а не піддаватись йому.

Проблема особистісного зростання в умовах депривації соціальної взаємодії є однією з актуальних в українському суспільстві. Необхідність її вирішення продиктована низкою суспільних негараздів: зокрема, збільшення кількості підлітків, які виховуються в інтернатних закладах для дітей – сиріт і дітей позбавлених батьківської опіки; зростанням девіацій материнської поведінки; збільшенням кількості дітей – волоцюг. Звідси стає зрозуміло наскільки актуальне вирішення даної проблеми у всіх аспектах, в тому числі і в дослідницькому.

Підлітковий вік – дуже важливий період у розвитку ідеалів особистості. У вихованців сирітських закладів при нормальному фізичному розвитку відмічається дефіцит мовного розвитку і соціалізації.

Отже, розвиток гармонійної особистості, яка цінує себе, своє життя та постійно самовдосконалюється – головна мета роботи з вихованцями інтернатних закладів на цьому етапі.

Список використаних джерел

1. Кондратенко Н. Особливості конфліктної поведінки підлітків / Н. Кондратенко // Психолог. – 2005. – №48 (гру). – С. 16-22.
2. Савчин М. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин, Леся Павлівна Василенко. – К., 2006. – 360 с.

- 3.Сінько Т. Я і світ навколо мене: Програма розвитку особистості підлітка / Т. Сінько // Сільська школа Укр. – 2007 - №1 (січ). – С. 60-63.
- 4.Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов на Дону: Фенікс. 1999. – С. 25-73.
- 5.Харчев А. Г. Социология воспитания / А. Г. Харчев. – М., 1990. – 134 с.

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК ПРОЯВУ ЇХНІХ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

Грановська Вікторія Миколаївна, студентка

Науковий керівник: Михальчук Ю.О., кандидат психологічних наук, доцент

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука

З кожним новим поколінням збільшується число дітей з девіантною поведінкою, яка надалі виявляється в асоціальних діях (наркоманія, алкоголізм, порушення поведінки, насильство та ін.). Крайні форми виявляють агресивність та жорстокість.

Підлітковий вік – важкий період для дітей та їхніх батьків, оскільки батьки не знають, як правильно поводити себе з дітьми: дати дозвіл чи заборонити, а діти намагаються самоствердитись. Цей період вважають більш конфліктним, в якому відбувається переоцінка своїх цінностей, поглядів на життя. Перехідний період у хлопчиків і дівчаток є різним, з певними відмінностями, але їх з'єднує те, що вони відстоюють свою свободу. Для підлітка, що переживає один із складних вікових періодів, притаманний внутрішньоособистісний конфлікт, до якого згодом призводять непорозуміння.

Аналіз останніх досліджень дає підстави стверджувати, що дослідження внутрішньоособистісного конфлікту є показником зрілості особистості. Проблема вивчення внутрішньоособистісних конфліктів підлітка перебуває у центрі уваги багатьох дослідників (О. А. Донченко, Т.М.Титаренко), конфлікти «Я-концепції» й самооцінки (Н.Н.Толстих, Л.І.Божович). Методологічні основи гендерного аналізу аналізували зарубіжні вчені (Ш. Берн, До. Дьюкс, Д. Фарингтон, Д. Зіммерман).

Підлітку більше притаманний конфліктний стан, який викликає дисгармонію його «Я-концепції». Цей стан виникає, коли підліток не може знайти вихід із конфліктної ситуації, і не знаходить рішення шляхом компромісу [1].

У психології виокремлюють такі показники внутрішньоособистісного конфлікту підлітка [1]:

- 1) *емоційна сфера*: емоційна напруга, перебування постійно в негативі;
- 2) *поведінкова сфера*: зниження активності, негативний емоційний стан в спілкуванні;
- 3) *когнітивна сфера*: занижена самооцінка, суперечливість свого "Я", постійні сумніви у своїх мотивах та принципах, на які раніше опирався;
- 4) *інтегральні показники*: порушення в адаптації, перебування в стресі.

Внутрішньоособистісний конфлікт – це невідповідність, суперечливість цілей, мотивів, бажань [3]. Внутрішній конфлікт несе в собі емоційну напруженість, знижену самооцінку та має вплив на організацію поведінки. Підліткова агресія – прояв підліткової кризи, спосіб самоствердитись в соціумі, проявити себе. Соціум є одним із причин внутрішньоособистісних конфліктів, що призводять до підліткової агресії.

Розглядаючи гендерні відмінності у ставленні до агресії Р.Берон і Д. Річардсон, [2] стверджують, що всі жінки, на відміну від чоловіків мають схильність до домінування. Чоловіки після виявлення агресивної поведінки, відчують провину перед іншими, яких він образив своєю поведінкою. Жінки навпаки, хвилюються, що агресія може бути проти них самих, тому, перш за все вони проявляють емоційну збентеженість. Жінки в переважній більшості вважають агресію, як вираження емоційного напруження.

Таким чином, гендерні стереотипи та гендерні ролі, спонукають чоловіків до прояву агресії, агресивної поведінки у відкритій формі. В певних випадках чоловіків підштовхують до агресивної поведінки оточуючі його люди. Жінки більше відчують хвилювання, якщо проявляють агресію перед іншими людьми, переживаючи за те, як вони будуть виглядати перед іншими [3].

Внутрішньоособистісні конфлікти спричинені зовнішніми та внутрішніми причинами. Серед внутрішніх суперечностей підлітка можна виділити наступні [3]:

- протиріччя між потребами і соціальними нормами;
- протиріччя мотивів, інтересів і потреб;
- протиріччя соціальних ролей;
- протиріччя соціальних цінностей людей і норм.

Зовнішні протиріччя підлітка зумовлені статусом особистості в групі. Він хоче показати свій статус у групі, бути авторитетом для друзів та викликати повагу серед інших. Відповідно до зовнішніх умов, оточення, рівень агресії у підлітків може відрізнитися. Причини агресивності можуть бути викликані різними факторами: фізіологічними, соціальними та психологічними. Отже, можна стверджувати, що внутрішньоособистісний конфлікт призводить до підвищеного рівня агресивної поведінки та агресії.

Дослідження вчених показують, що у підлітків-хлопців перше місце за рівнем виявлення визначає фізична агресія, друге місце посідає – вербальна, третє – негативізм, четверте – роздратованість, п'яте – непряма агресія. А у дівчаток визначає перше місце – вербальна агресія, друге – роздратованість, третє місце – фізична агресія, четверте – негативізм, п'яте – непряма агресія [2, с. 24].

Відкрита агресія проявляється у наступних формах: фізичній агресії (силою, поштовхами), вербальної (образлива поведінка, зневажна усмішка), невербальною агресією (похмурі обличчя, незадоволеність), вербальна агресія (наклеп на невинну людину, образливі слова, виявлення зневаги). Прояв відкритої агресії може спричинити погані стосунки з оточуючими, тоді деякі підлітки використовують приховану агресію (наклеп, обговорення поза очі,

розкриття чужих секретів).

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология Учебн. пособие для студ. вузов. 4-е изд. / Г.С. Абрамова – М.: Изд. Центр «Академия». – 1999. – 672 с.
2. Бандура А. Подростковая агрессия / А.Бандура, Р.Уолтерс. – М.: Академия, 2000. – 250с.
3. Копейко Я.Ю. Гендерные аспекты агрессивности : учебное пособие / Я.Ю.Копейко. – СПб.: Алетейя, 2005. – 217 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Дубинецька Світлана Петрівна, студентка

*Науковий керівник: Михальчук Ю.О., кандидат психологічних наук, доцент
Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'ячука*

Під девіантною поведінкою слід розуміти систему вчинків, які відхиляються від прийнятих у суспільстві правових та моральних норм, які проявляються у вигляді незбалансованості психічних процесів, неадаптивності, порушенні процесу самоактуалізації, в ухиленні від морального контролю за власною поведінкою [2]. Девіації в підлітковому віці виникають як відповідь на неспроможність особистості реалізувати свої особистісні тенденції до самоактуалізації. Тому профілактика та подолання девіацій можливі шляхом навчання людини способів самореалізації, які б стали джерелом особистісного зростання та позитивності особистості. Проблема відхилень в поведінці підлітків привертала увагу дослідників в різних галузях науки, набуваючи дедалі більш різноаспектного відображення у працях як українських, так і зарубіжних дослідників (Б.М. Алмазов, С.І. Болтівець, І.С. Булах, Л.С. Виготський, О.В. Змановська, І.С. Кон, А.І. Кочетов, Ю.А. Клейберг, Н.Ю. Максимова, О.С. Матвійчук, В.Ф. Моргун, В.Д. Менделевич, Т.М. Титаренко, В.О. Тюріна, Д.І. Фельдштейн та ін.).

Основними ознаками девіантної поведінки є [1; 4]: багаторазові, тривалі порушення не будь-яких, а найважливіших норм для певного суспільства на цей час; поведінка є наслідком кризової, нестандартної ситуації і зумовлена загальною спрямованістю особистості; сама поведінка супроводжується різноманітними виявами соціальної дезадаптації, викликає негативну оцінку з боку інших людей; поведінка не ототожнюється з психічними захворюваннями чи патопсихологічними станами, хоча може за певних умов набувати патологічних форм (алкоголізм, наркоманія тощо); результатом поведінки є заподіяння реальної шкоди самій особистості чи навколишнім.

Загалом, можна виокремити такі групи чинників, що зумовлюють девіантну поведінку особистості [3, с. 88]: соціальні — визначаються несприятливими соціальними, економічними, політичними й т. п. умовами існування суспільства; соціально-психологічні — пов'язані з несприятливими особливостями взаємодії особистості зі своїм найближчим оточенням, з негативним впливом останнього на розвиток особистості; педагогічні — виявляються в недоліках сімейного та шкільного виховання; індивідуально-психологічні — пов'язані з наявністю певних характеристик індивіда, що ускладнюють процес його соціалізації.

До соціальних чинників девіантної поведінки можна віднести так званий стан аномії (падіння моральності), властивий кризовому суспільству, відмову від попередніх ідеалів й несформованість нових, «подвійну мораль», протилежність декларованих та реальних цінностей й ідеалів. За результатами дослідження девіантної поведінки підлітків, Н.Ю. Максимова звернула увагу на те, що різні форми поведінки, яка відхиляється від норми, є наслідком недостатнього засвоєння індивідом позитивного соціального досвіду [5]. До психологічних причин девіантної поведінки підлітків відносяться:

1. Внутрішні фактори: психологічні бар'єри, духовні проблеми, порушення ціннісно-мотиваційної сфери, емоційні проблеми, низький рівень адаптивних можливостей, негативний життєвий досвід та відсутність позитивного життєвого досвіду, особливості локусу контролю та рівень самоповаги тощо.

2. Зовнішні фактори, які розглядаються як зовнішні умови, які впливають на особистість, але відображаються в психіці та поведінці дитини, тому відносяться до психологічних.

Сучасні дослідження показують складність відносин підлітка до дорослих, відчуження між підлітком і батьками, яке виражається у сварках, дефіциті спілкування, несхвалення батьками його друзів, є чинником ризику виникнення психічних порушень і поведінкових відхилень, одним із пускових механізмів делінквентності.

Таким чином, до девіантної поведінки вдається відхилена соціумом особистість; слабкі зв'язки «сім'я-дитина», «школа-дитина» сприяють орієнтації молоді на групи однолітків, які є переважно джерелом девіантних норм. Девіантна реакція виникає у підлітка, коли в сім'ї конфліктна ситуація, і спрямована проти батьків, які, на думку підлітка, винні перед ним. Форми поведінки у вигляді (протестів) виникають у підлітків у відповідь на образ, ображене самолюбство, незадоволеність вимогами або відносинами близьких. Також великого значення набуває ставлення педагога до дитини з девіантною поведінкою, досліджуючи яке, І. Козубовська та Г. Товканець встановили, що [4]: ставлення стійко-позитивного типу (рівне, тепле ставлення, турбота, прагнення допомогти) є характерним лише для 10 % досліджуваних педагогів; ставлення нестійкого типу (ситуативність поведінки педагога залежно від настрою, вчинків учня, загальної емоційно-позитивної спрямованості) виявляють близько 20 % вчителів; ставлення стійко-негативного типу (відкрито вороже ставлення, необ'єктивність оцінки, упередженість, зосередження уваги лише на негативних вчинках, ігнорування позитивних якостей дитини) є властивим для 53 % досліджуваних педагогів; байдуже ставлення (незацікавленість причинами неспішності дитини, його особистістю, орієнтація на спілкування лише на офіційному, рольовому рівні) можна констатувати у 17 % досліджуваних учителів. При цьому особливо несприятливим для розвитку особистості є поєднання ворожого ставлення вихователів до дитини, авторитарного характеру навчання і виховання а також пасивної або такої, що протидіє, позиції дитини [1].

Отже, провідною причиною девіантної поведінки підлітка, є альтернативна поведінка його батьків та

найближчого оточення, тобто умов його життєдіяльності. Проблема девіантної поведінки підлітків вивчається дуже давно, але незважаючи на це, в сучасному світі вона не стає менш актуальною. Якщо не займатися виявленням і профілактикою девіантної поведінки в підлітковому віці, то ця проблема не зникне, незважаючи на велику кількість розробок наукових підходів.

Список використаних джерел

1. Валицкас Г.К. Самооценка несовершеннолетних правонарушителей / Г.К. Валицкас, Ю.Б. Гиппенрейтер // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 45-54.
2. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Е.В. Змановская. – М. : Издат. центр “Академия”, 2003. – 288 с.
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 160 с.
4. Козубовська І.В. Особливості професійно-педагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку / І.В. Козубовська, Г.В. Товканець. — Ужгород : УжДУ, 1999. – 92 с.
5. Максимова Н.Ю. Основи психології девіантної поведінки / Н. Ю. Максимова. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 439 с.

СУБ'ЄКТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Душкін Ірина Юрївна, студентка

*Науковий керівник: Михальчук Ю.О., кандидат психологічних наук, доцент
Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука*

Проблематика суб'єктності розкривається за В.О.Петровським у наступних сферах діяльності індивіда: вітальна сфера, предметна діяльність, діяльність спілкування, й, наостанок, діяльність самосвідомості, яка, водночас, є внутрішньою передумовою існування попередніх.

У цьому сенсі суб'єктність можна розглядати у межах самопізнання індивідом власної природи, тобто, в процесі формування Я-концепції особистості (В.В.Столін). Але складність виміру Я-концепції порівнюється з багатогранністю внутрішнього світу людини взагалі й, насамперед, усвідомлення цієї складності. Отже, усвідомлення розмаїтості власного “Я” та його цілісності складають основу узгодженості когнітивного, афективного й поведінкового компонентів самосвідомості, а адекватність самооцінок індивіда та оцінок цієї особи іншими впливають на гармонійність розвитку «Я-концепції» особистості (Д.Майерс, Є.Т.Соколова, Е.Еріксон). Окрім цього, чутливість до нового досвіду, гнучкість мислення також зумовлюють відчуття власної суб'єктності і є, власне, її передумовою (К.Роджерс). Сенситивність до нового досвіду передбачає можливість змінювання когнітивних конструктів, що є своєрідними фільтрами сприймання, розуміння та інтерпретування інформації, а також побудування схем поведінки особистості її норм та цінностей (Г.О.Ковальов, А.У.Хараш).

Водночас суб'єктність уможливується завдяки діалогічності, взаємодії з іншими. Саме інший суб'єкт віддзеркалює ті зміни, що відбуваються у самості індивіда. Дзеркальність дозволяє реагувати на власні зміни, відчувати їхню якість й бажаність. Більше того, саме іншість дозволяє відчутти власну самість, а функція іншого підтверджує реальність власного існування (К.О.Абульханова-Славська).

Висхідним положенням суб'єктності є саморозвиток особистості. Тобто, усвідомлення власної автентичності засновується на розумінні суб'єктності іншого (інтеріоризація зовнішнього досвіду суб'єктності), а його подальша екстеріоризація пов'язується з осяжністю «Я» й створенням внутрішніх умов задля засвоєння нового досвіду. Тому найважливім у розвитку особистості є ставлення однієї людини до іншої (Б.С.Братусь, В.Н.Мясіщев). Порушення цих відношень призводить до деструктивності особистості. За думкою С.Братуся, внутрішній план індивіда забезпечує здатність людини до саморозкриття, віднайдення як власної суб'єктності так й в іншій людині; ставлення до іншого як самоцінність виступає суттєвим аспектом суб'єктності; здатність до децентрації, самопожертвуванню й любові як засіб реалізації цього ставлення; творчий характер життєдіяльності; потреба у позитивній свободі; здатність до власного волевиявлення; можливість само проектування майбутнього, вірування у здійсненість запланованого; внутрішня відповідальність; спрямованість до смислоутворення власного життя – все це є передумовами й сутністю суб'єктності індивіда [1].

Безперечно, суб'єктність виявляється й у професійній діяльності особистості. Суб'єктність учителя створюється в умовах взаємодії з безпосередніми суб'єктами педагогічної діяльності – учнями, слід наголосити саме на розвиваючій функції педагога. Якщо учитель постає своєрідним взірцем культури для учнів, тому що організовує розвиваюче середовище для вихованців (Б.Д.Ельконін) і виступає специфічним посередником між світом дорослості й світом дитинства (В.П.Зінченко), то можна говорити, що суб'єктність імплікується й визначається медіаторськими можливостями учителя, тобто, здатністю бути посередником й інтерпретатором таких близьких й водночас дистанційованих полусів.

Суб'єктність учителя розкривається у реалізації педагогічної парадигми, за сутністю якої учень є об'єктом або суб'єктом педагогічного впливу чи діяльності учителя. Тобто, якщо учень розглядається як об'єкт й продукт педагогічної діяльності, то важко говорити про суб'єктність взагалі, мова йде саме про маніпулятивний вплив. За умовами суб'єктності або суб'єктної парадигми освіта й педагогічна діяльність являють освітній процес, що постійно розвивається, але головний акцент робиться на поширенні можливостей вибору власного життєвого шляху кожним учасником освітнього процесу (О.Г.Асмолов).

Основними педагогічними цілями висуваються збереження здоров'я дітей, розвиток пізнавальної мотивації, вирішення життєдіяльнісних задач як учителя, так і учнів. Особливої цінності у межах зазначеної парадигми набуває чуттєво-життєвий досвід дитини [1; 2; 3].

Насамперед проблема розвитку особистості й індивідуальності має найважливіше значення за сутністю цієї

парадигми. Власне визнання унікальності психічної організації кожного індивіда, творчих можливостей людини, а також безмежність творчого потенціалу особистості до саморозвитку (В.О.Моляко) й є центральними положеннями зазначеної парадигми й умовами суб'єктності вчителя. Звісно, що ефективність педагогічної діяльності визначається продуктивністю учіння й навчання, тому учитель й учні як суб'єкти педагогічної діяльності й навчальної діяльності пов'язані єдиністю. Тому суб'єктність педагога визначає ставлення до учня як до самоцінності й як до суб'єкта його власної навчальної діяльності, а також відношення вчителя до себе як до суб'єкта власної педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

- 1.Братусь Б.С. Личностные смыслы и вертикаль сознания / Б.С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н.Леонтьева. – М. : Смысл, 1999. – С. 284-299.
- 2.Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей / Н.Б. Шумакова// Вопр. психологии. – 1996. - № 3. – С. 34-43.
- 3.Щербакова Е.Е. Формирование педагогической креативности как фактора профессионального развития студентов / Е.Е. Щербакова // Мир психологии. – 2006. - № 1. – С. 142-151.

ВИКОРИСТАННЯ КОЛЬОРУ ДЛЯ ЗНЯТТЯ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО НАВАНТАЖЕННЯ ТА СТИМУЛЯЦІЇ ТВОРЧОСТІ МОЛОДІ

Дюлай Е.Я., студентка

*Науковий керівник: Денисюк Н.В., викладач кафедри біології та медичної фізіології
Рівненський державний гуманітарний університет*

Ми рідко замислюємося над тим, яке значення в нашому житті має колір. Звично бачити небо - синім, траву - зеленою, а кров – червоною така сильна, що інших сполучень ми не можемо собі навіть уявити. Кольори є невід'ємною частиною нашого життя. Життя повне тоді, коли воно наповнене фарбами, кольорами та відтінками.

Психофізіологічний вплив кольору на людину в емоційному відношенні величезний. Колір здатний викликати різні емоційні реакції та думки: він може заспокоювати та хвилювати, радувати та нудьгувати, гнітати та веселити. Колір може викликати відчуття теплоти та холоду, бадьорості та втоми, легкості та важкості, розширювати і звужувати простір, стимулювати зір, мозок, нерви; він може, нарешті, сприяти та допомагати лікуванню хворих [4, с.75].

Над проблематикою даної теми працювали багато вчених. Так, засновник Інституту технічної естетики у Франції Жан В'єно писав, що колір здатний на все і що від нього можна вимагати світла, розрядки або збудження, гармонії та різкого впливу, очікувати чудес, але він може викликати і катастрофу. Фізіологи (С Кравков та ін.) виявили тісний взаємозв'язок між колірним зором і вегетативною нервовою системою, а також гіпоталамусом, який відіграє інтегративну роль у здійсненні фізіологічних і психічних функцій організму. В галузі кольорознавства важлива роль робіт радянського вченого С.Б.Рабкіна, який розробив атлас кольорів, що є цінним джерелом для спеціалістів [1]. Вперше спробу систематизувати значення окремих кольорів почав І. - В. Гете [2, с. 27].

Науково доведено, що правильне використання кольору - це сила, яка може зміцнити івилікувати нервову систему і внутрішні органи, підвищити імунітет людини. Кожен колір впливає на нас на декількох рівнях: фізичному, психологічному; лікує, збуджує інтуїцію, сприяє росту духовності. Кожна людина по-своєму реагує на кольори: дехто ліпше реагує на синій, ніж на індиго, і навпаки; деяким людям не подобається червоний і у їх оздоровленні використовують оранжевий. Все залежить від психофізіологічного стану і статусу організму. Кольори виявляють такий вплив: розширюють чи звужують кровоносні судини; підвищують або знижують тиск; посилюють утворення червоних кров'яних тілець; зміцнюють імунну систему; збільшують перенесення кисню кров'ю; активізують і стабілізують обмін речовин і розширюють свідомість [6, с.208].

Одним із практичних способів використання кольору для зняття психофізіологічного навантаження є техніки кольоротерапії – методу психологічного лікування з метою розслаблення, зняття стресів, підняття настрою та тонусу за допомогою кольорів. Наприклад, за допомогою техніки «Зоряне дихання» можнавилікуватися від болі будь-якого походження, тривоги, страху, поганого настрою. Наприклад, для позбавлення від болю місцевого характеру, слід спрямувати кольоровий потік до хворого органу або частини тіла. Ця техніка є дуже корисною під час пологів, також для заспокоєння перед виходом на сцену або під час екзаменів. Насичуватися кольорами можна просто вживаючи їжу потрібного кольору. Техніку «Райдужний тонік» використовують для того, щоб розслабитись, підбадьоритись, підняти настрої та тонус [4, с. 70-73].

Посилення чутливості до синього і зеленого кольорів уповільнює функції симпатичної нервової системи і сприяє відновленню балансу. Однак тривале домінування парасимпатичної нервової системи не бажане, оскільки це знижує готовність організму до активних дій. Тому зрозумілим стає поліпшення чутливості зору до "активних" колірних подразників, що зумовлюють підвищення тонусу симпатичної нервової системи. Отже, синій і, певною мірою, зелений кольори є заспокійливими, сприятливими для відпочинку. Проте тривала їх дія призводить до гальмування і навіть депресії, суму, нудьги.

Колір може навіть лікувати. Наприклад, біль знімають відтінки блакитного. А сил надає помаранчевий. Зелений заспокоює. Тому не дивно, що ми так прагнемо хоча б не на довго вирватись з міста – побути ближче до природи та її релаксаційного зеленого кольору [3, с.107].

Сучасні висловлювання та роздуми вчених, художників про психофізіологічний вплив кольору на людину зводяться до того, що колір може сприяти оздоровленню. Наприклад:

Білий колір. Цей колір деякою мірою знімає м'язові спазми, пом'якшує свербіння при корості.

Червоний колір. Корисний при каналних захворюваннях. Хворий повинен перебувати у кімнаті, де все червоного кольору, і всі промені світла, що падають в кімнату, повинні бути червоними. Цей колір допомагає боротися із застудою, інфекційними захворюваннями, наслідками радіації, сильними ультрафіолетовими опіками,

корисний при розтягненні м'язів.

Синій колір. Це добрий засіб при психозах, захворюваннях очей, сечостатевої системи і легенів (не передозувати), впливає на ендокринну систему, покращує роботу кінцівок, знімає спазми м'язів. Синій колір впливає розслаблююче, знімає головний біль спазматичного походження, знижує апетит (лікує ожиріння), володіє антиканцерогенними властивостями.

Синій і зелений. Мають властивість попередження епілептичних приступів та істерії.

Голубий колір. Сприятливо впливає на хворого з підвищеною температурою, знімає м'язову слабкість, знижує апетит (лікує ожиріння), лікує захворювання очей, безсоння, спазми кишківника, підсилює активність організму в цілому, пом'якшує біль в горлі і сонячні опіки.

Голубий і білий понижують кров'яний тиск.

Зелений колір. Знижує артеріальний тиск, стабілізує центральну нервову систему, знімає головний біль, ефективний при лікуванні очей.

Рожевий колір. Забезпечує здоровий сон, сприяє м'язовому розслабленню заспокоює нервову систему, допомагає при серцевих спазмах, астмі, захворюванні крові.

Оранжевий (помаранчевий) колір. Забезпечує лікувальну енергію, зміцнює серцеву діяльність, сприяє оздоровленню легенів і бронхів, стимулює роботу щитової залози і шлунка, знімає спазми судин і судоми м'язів, сприяє зрощуванню кісток.

Жовтий колір. Допомагає при кишкових розладах, лікує безсоння, нервові виснаження, стимулює зір, поліпшує роботу нирок, захищає від харчової алергії, стимулює роботу лімфатичної роботи і травлення, активізує утворення гормонів.

Жовто-зелений колір. Лікує дихальну систему, бронхіальну астму.

Жовтий і червоний кольори. Сприяють прискоренню кровообігу.

Фіолетовий колір. Полегшує перебіг простудних захворювань, стимулює функцію параситовидної залози, селезінки, позитивно впливає на психіку вагітних жінок. Використовується при хворобах серця, пониженому тиску.

Чорний колір. Лікує понижений артеріальний тиск, підвищує енергетику нирок, нормалізує дихання.

Багрянний. Стимулює роботу нирок і наднирників, підвищує емоційний стан людини і активізує діяльність статевих залоз, підвищує кров'яний тиск.

Дороті Мелла, американський біоенерготерапевт, стверджує, що кожен колір має щось таке, що нагадує ауру, яка і допомагає у боротьбі з хворобами [6, с. 204-206].

Перелічені особливості психофізіологічної дії кольору є найбільш характерними, однак це не означає, що колір однаково діє на людину. Це залежить від середовища і обстановки, в якій знаходиться людина, наявності, поєднання з іншими кольорами та психічного стану людини, її настрою. Один і той же колір в різних умовах може справляти різне враження на одну і ту ж людину або в одних і тих же умовах по-різному впливати на різних людей [5, с. 429-430].

Ми живимо в епоху бурхливих змін. Людина повинна реагувати на них, але досить часто вона буває до цього зовсім не готовою. Для того, щоб вижити в ситуаціях постійних змін, щоб адекватно на них відповідати, людина повинна активізувати свій творчий потенціал, віднайти свою неповторність, унікальність [6, с. 207].

Наші успіхи у навчанні чи роботі починаються із персонального простору (мікрооточення), який знаходиться повністю у нашому розпорядженні. Перетворити цей простір в оптимальне робоче середовище можемо тільки ми самі, оскільки тільки ми зможемо відреагувати на всі деталі так, щоб почувати себе по-справжньому комфортно і зручно.

Кожна людина має персональний стиль навчання (модальності навчання: зорова, слухова, кінестетична), який безпосередньо пов'язаний з освітленням, музикою та інтер'єром приміщення. Мета полягає у створенні атмосфери, яка забезпечує комфорт і можливість розслаблення, оскільки в стані розслабленого фокусування можлива найкраща концентрація, а отже, і оптимальне навчання, при напруженні м'язів затримується постачання крові мозку і притуплюється увага. Створення максимально комфортного і сприятливого до творчості робочого місця потрібно починати в домашньому кабінеті: музика, колір, аромати [7, с. 73].

Для стимуляції творчості молоді можна використати такі фактори:

- вчитись під тиху, спокійну музику;
- у перерві слухати популярну музику;
- дихати (періодично) ароматизованим повітрям
- використовувати різноколірне освітлення до різних частин уроку: до вступної - рожеве, до основної - червоне, до заключної - зелене чи голубе;
- кольорові килимки (яскраві різнобарвні клаптики тканини чи паперу 9x9 см) для активізації мислення в похмуру погоду;
- писати кольоровою крейдою, фломастерами чи кульковими ручками;
- користуватись кольоровими плакатами, слайдами чи малюнками;
- у приміщенні, де відбувається заняття, стіни повинні бути пастельного жовтого кольору;
- синя лампа і жовті чи сині штори сприятимуть навчанню і відпочинку;
- для відпочинку очей під час напруженої розумової праці слід переключати увагу на більш заспокійливі і приємніші речі [3, с. 108-110].

Таким чином, використання кольору для зняття психофізіологічного навантаження та стимуляція творчості кольору є дуже важливим аспектом в життєдіяльності кожної людини, адже колір оточує нас повсюди і щодня. А тому його вплив і використання є невід'ємною частиною людського існування, що безпосередньо підкреслює його важливість і значимість. Життя повне тоді, коли воно наповнене фарбами, кольорами та відтінками.

Список використаних джерел

1. Базима Б.А. О цветовом выборе как индикаторе эмоциональных состояний в процессе решения малых творческих задач / Б.А. Базима, Н.А. Густяков // Вестник ХГУ. – 1988. - № 320. – С. 22-25.
2. Базима Б.А., Кутько И.И. Цветовые предпочтения подростков с акцентуациями характера / Б.А. Базима, И.И. Кутько // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1997. - №1, том 97. – С. 24-28.
3. Зайцев В.П. Изучение диагностических возможностей цветового теста у больных сердечно-сосудистыми заболеваниями / В.П. Зайцев, Т.А. Айвазян, И.А. Таравкова и др. // Психологический журнал. – 1989. - №3, т. 10. – С. 106-110.
4. Петренко В.Ф. Взаимосвязь эмоций и цвета / В.Ф. Петренко, В.В. Кучеренко // Вестник МГУ. – 1988. - № 3, серия 14 Психология. – С. 70-82.
5. Соловьева Е.А. Психосемиотический подход к проблеме цвета в практической психологии / Е.А. Соловьева, М.К. Тутушкина // Актуальные проблемы современной психологии: Материалы научных чтений, посвященных 60-летию Харьковской психологической школы. – Харьков, 1993. – С. 429-432.
6. Федоренко Л.Г. Психологическое здоровье в условиях школы: Психопрофилактика эмоционального напряжения / Л.Г. Федоренко. – СПб.: КАРО, 2003. – 208 с.
7. Чепига М.П. Стимуляція здоров'я та інтелекту / М.П. Чепига. – Львів: В-во „СПЛОМ”, 2001. – 192 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Захарук Наталья Сергеевна, аспирант

Леганькова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Для социокультурного пространства современной Беларуси характерна трансформация традиционных стереотипов репродуктивного поведения, снижение ценности материнства и выдвигание на первый план иных (профессиональных, материальных, саморазвития и др.) ценностей. При этом надо отметить, что материнство это не только необходимый атрибут продолжения рода, выживания и развития человечества. Материнство как сложный социальный феномен является фундаментом построения каркаса личности женщины: самосознание, ценности, личностные мотивы и личностные образования требуют осмысления с точки зрения влияния на них материнского поведения. Данные обстоятельства актуализируют изучение материнства как самостоятельного психологического феномена, требующего целостного научного подхода.

Феномен материнства в отечественной культуре имеет духовно-нравственную основу, оно выступает как сущность предназначения женщины, в основе которого материнская любовь. В женской природе женщины изначально заложена нравственная доминанта заботы о будущем ребенке. Поэтому в системе традиционных общечеловеческих ценностей всегда признавалась важная роль женщины как матери и материнство рассматривалось как добродетель и нравственный идеал.

Материнство в социуме одна из наиболее важных социальных женских ролей, которая имеют культурную детерминацию. Общественные нормы и ценности, которые также меняются в различные исторические эпохи, оказывают большее влияние на проявления материнства [2, с. 21]. Важность изучения материнских функций на современном этапе развития общества также обусловлена определяющей ролью матери в развитии личности ребенка, сложной структурой материнского поведения, множественностью его культурных и индивидуальных вариантов.

Феномен материнства в отечественной психологии рассматривается в рамках следующих теоретических подходов.

Материнство чаще всего рассматривается как проявление родительства, элемент гендерного порядка, отмечается социальная направленность понятий «материнство», «отцовство». Наиболее полное представление о феномене родительства мы находим у Р. В. Овчаровой, которая понимает его как «интегральное психологическое образование личности (отца и/и матери), включающее совокупность ценностных ориентации родителя, установок ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности, стиля семейного воспитания» [6, с. 41]. Она делает акцент на индивидуально-психологических и социальных аспектах отцовства и материнства. К социальным аспектам родительства автор относит уровень социокультурного развития общества, социальный и жизненный опыт личности родителя, опыт родительской любви.

Т. Ф. Рудзинская подчеркивает, что в отечественной психологии доминирует социально-психологический подход к пониманию родительства, который основан на изучении материнства и отцовства как интегральных психологических образований личности, включающих в себя специфические социальные родительские роли и нормативные предписания культуры [7, с. 63]. При этом важно отметить, что современное родительство уже не является стабильным социально-воспроизводимым, передаваемым от поколения к поколению опытом, а имеет тенденции к активной трансформации, вариативности практик, тенденции к общественной рефлексии (М. Е. Ланцбург) [4].

Культурно-исторический подход к рассмотрению материнства отводит взрослому основополагающую роль в развитии ребенка (Д. Б. Эльконин, Д. А. Леонтьев, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, М. И. Лисина и др.). Системный подход к проблеме материнства рассматривает мать и ребенка как самостоятельных субъектов, а само материнство – как развивающуюся систему в разных генетических аспектах. Признается ведущая роль взрослого в психическом развитии ребенка, что предполагает изучение материнско-детского взаимодействия с точки зрения детского развития (А. Я. Варга, Г. Т. Хоментаскас, Е. О. Смирнова и М. В. Соколова).

Понимание материнства как психосоциального феномена наиболее полно раскрыто Г. Г. Филипповой. По мнению автора оно, во-первых, обеспечивает условия для развития ребенка, во-вторых, раскрывается как часть личностной сферы женщины. Материнство представляет собой особую потребностно-мотивационную составляющую личности женщины, формирование которой осуществляется на протяжении всей жизни, и при этом рассматривается как обеспечение матерью эволюционно-ожидаемых условий для развития ребенка, являющегося представителем своего вида и одновременно членом своей конкретной культуры. В процессе взаимодействия матери с ребенком материнские функции последовательно изменяются, чем достигается их соответствие задачам развития ребенка как представителя своего вида и члена своей культуры. Г. Г. Филиппова отмечает, что материнство имеет филогенетическую историю, множество исторических, культурных и индивидуальных особенностей, поэтому его изучение требует применения сравнительно-психологического подхода [8]. Необходимо отметить, что концепция материнства Г. Г. Филипповой имеет большую теоретическую и практическую значимость, так как является попыткой рассмотрения материнства как самостоятельного психологического феномена.

В эмпирических психологических исследованиях изучено материнское отношение, материнская (родительская) позиция, родительские ожидания и установки, особенности детско-родительских отношений (В. И. Гарбузов, А. С. Спиваковская, А. Я. Варга, и др.). Отдельным предметом исследования является изучение материнско-дочерних отношений с точки зрения их влияния на успешность материнства дочери (Т. В. Бердникова, Т. В. Брутман, Г. Г. Филиппова и др.). В становлении половозрастной идентификации, супружеских отношений и материнства дочери признается ведущая роль характера эмоциональной взаимосвязи со своей матерью. Отмечается, что образ себя как матери у девочки формируется на ранних стадиях, в качестве существенного фактора признается ее идентификация со своей матерью. Согласно взглядам Т. В. Леус, идеальные объектные представления формируются из ранних детских впечатлений от родителей, вбирают в себя фантазии об исполнении желаний, а также опыт отношений [5].

Среди направлений современных эмпирических исследований феномена материнства следуют выделить изучение оптимальных качеств матери, необходимых для развития ребенка, изучение мотивации материнского поведения, образа матери и его формирование в онтогенезе; исследование девиантного материнства, его факторов (Е. И. Исенина, Т. И. Барановская, Е. В. Попцова, Н. Н. Авдеева, Н. А. Хаймовская, О. В. Баженова, Г. Г. Филиппова и др.). Особое направление составляют работы, посвященные девиантному материнству, которое рассматривается не только с позиции проблем, связанных с матерями, отказывающимися от своих детей и проявляющими по отношению к ним пренебрежение, насилие, но и с позиции нарушения диадных материнско-детских отношений, которые приводят к снижению эмоционального благополучия ребенка и отклонениям в его психическом развитии в разном возрасте [1]. В исследованиях отечественных авторов (В. И. Брутман, А. Л. Варга, М. С. Радионова, И. Ю. Хамитова и др.) отмечается важность семейного фактора в возникновении девиантного материнства: наличие деструктивных паттернов родительства связано с нарушениями в родительской и прародительской семье женщины.

Согласимся с В. А. Денисовой, что наиболее полноценный подход к проблеме материнства, это интегративный биопсихосоциальный подход, который объединяет в себе биологические, психологические и социальные теоретические построения в единую теоретическую модель [3, с. 117]. Такой подход создает предпосылки для более полного понимания закономерностей психологических, биологических и социальных процессов, связанных с репродукцией, способствует раскрытию их взаимосвязей, делает возможным раскрытие условий позитивного формирования материнства на современном этапе общественного развития.

Таким образом, на основании представленных теоретических положений и данных эмпирических исследований, следует отметить необходимость комплексного подхода к изучению феномена материнства. Только так можно подойти к организации исследований сущности психологической готовности к материнству и изучению условий её формирования в разных социокультурных ситуациях. Вопрос подготовки подрастающего поколения к выполнению материнских функций, как было отмечено ранее, с каждым годом становится всё острее. Выделение научных основ формирования психологической готовности к материнству позволит организовать воспитание будущих матерей не только в семье, но и в условиях существующей системы образования. Системная работа в данном направлении соответствует приоритетным направлениям государственной социальной политики, является чрезвычайно актуальной и будет способствовать стабилизации, как духовно-нравственного состояния общества, так и его репродуктивной функции.

Список использованных источников

1. Брутман, В. И. Предпосылки девиантного материнского поведения / В. И. Брутман, А. Я. Варга, И. Ю. Хамитова // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 79 – 87.
2. Гурьянова, Т. А. Развитие психологической готовности к материнству на стадии планирования беременности, во время беременности и после родов : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. А. Гурьянова – Барнаул, 2004. – 176 с.
3. Денисова, В. А. Материнство как социально-культурный феномен с позиции различных психологических направлений / В. А. Денисова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2012. – Т. 18. – №2. – С. 115 – 118.
4. Ланцбург, М. Е. Роль психологической подготовки и поддержки в реализации родительских функций // М. Е. Ланцбург. – Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 15 – 26.
5. Леус, Т. В. Материнство – опыт трех поколений. Психологическое сопровождение беременной женщины / Т. В. Леус. – М.: Изд-во ИП РАН, 2000. – 278 с.
6. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен / Р. В. Овчарова. – Москва : МПСИ, 2006. – 496 с.
7. Рудзинская, Т. Ф. Социально-психологические аспекты феномена родительства / Т. Ф. Рудзинская // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – №4. – С. 62-65.
8. Филиппова, Г. Г. Психология материнства / Г. Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ПРОФІЛАКТИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ

*Камінська Ольга Володимирівна, доктор психологічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Поширення інформаційних технологій, що спостерігається в сучасному суспільстві, пов'язане з появою все більшої кількості інтернет-залежних осіб. Це зумовлює необхідність розробки корекційних та профілактичних програм, методів та заходів, які сприяли б недопущенню розвитку цього виду адикції, зокрема серед молодих людей, оскільки саме ця категорія осіб в найбільшій мірі схильна до його появи.

Шляхи профілактики інтернет-залежності активно досліджувались у контексті гуманістичного підходу, в межах якого особистість розглядається як неповторна істота, здатна до саморозвитку та саморегуляції адиктивних форм поведінки завдяки зміні у структурі "Я-концепції".

З.Д. Золотова пропонує при проведенні профілактичної роботи спиратися на такі принципи особистісно орієнтованого підходу: компетентності, самоактуалізації, випереджаючого виховного впливу, взаємодії, індивідуальності, творчості, довіри, орієнтації на культурні цінності, принцип успіху [4].

Також вона зазначає, що метою первинної профілактики адиктивної поведінки є формування психосоціально благополучної особистості дитини як основи попередження адикцій, тоді як метою вторинної профілактики є засвоєння знань і вмій, які є інформаційною основою для прийняття рішень і практичною основою для їх реалізації в ситуаціях зіткнення з адиктивними агентами, а метою третинної профілактики – формування мотивації відмови від адиктивної поведінки в осіб, які до неї долучилися, і попередження рецидивів адиктивної поведінки в осіб, які її подолали [4].

Перешкоджають появі цієї адикції такі чинники, як високий самоконтроль та залучення до таких видів соціальної активності, як трудова, суспільна, політична, пізнавально-творча [2].

Результативність профілактичної роботи щодо поширення адиктивної поведінки залежить від знання причин, які її викликають, які можна поділити на групи особистісних (низький рівень духовності, агресивність, схильність до депресій), соціальних (нестабільна соціальна та економічна ситуація, переважаюча асоціальної поведінки), сімейних (розлучення батьків, втрата близької людини, неоптимальний стиль виховання) та психологічних (акцентуації характеру, психопатії) [4].

Особливості здійснення психопрофілактичної роботи щодо адиктивної поведінки молоді вивчалися також О.С. Клеткіною [5]. Вона стверджує, що залежність слід розглядати як форму прояву девіантності, направлену на уникнення реальності через зміну свого психофізичного стану. При цьому профілактика адиктивної поведінки має розглядатися як комплексна технологія боротьби із залежністю як соціокультурним протиріччям у механізмі адаптації ядра культури суспільства до середовища що змінюється.

Натомість О.А. Ліщинська стверджує, що в основі профілактичної роботи щодо розвитку різних видів адикції повинні лежати психолого-педагогічні заходи з формування мотиваційно-динамічного каркасу особистості, а метод інформування про особливості та наслідки розвитку залежності вона вважає не продуктивним [6].

Підґрунтям розробки організаційно-педагогічних заходів попередження виникнення інтернет-залежності в процесі використання інтернет-технологій з навчальною метою є узагальнення наукових підходів щодо особистісної та діяльносної організації навчання та узгодження їх із специфікою внутрішнього змісту і структури комп'ютерно-інформаційної компетентності [8].

Засоби педагогічної підтримки підлітків схильних до інтернет-залежності пропонує також О.В. Завалишина [3]. Вона розглядала педагогічну підтримку як вид допомоги з боку педагогів та батьків, що сприяє гармонізації їх особистості та позбавленню від неадекватних способів поведінки в мережі. Дослідниця вказує на те, що в підлітків, схильних до розвитку інтернет-залежності відбуваються зміни в когнітивній, емоційній та поведінковій сферах. Вона також запропонувала модель педагогічної підтримки, що включає ціль, завдання, принципи організації роботи, критерії і показники її ефективності.

Досить багато досліджень щодо профілактики інтернет-залежності виконано в межах соціально-психологічного підходу. Так, Н.В. Сергєєва [7] вважала, що зловживання перебуванням за комп'ютером негативно впливає на розвиток молодих людей, що спонукало її до розробки системи методів профілактики цього виду адикції, що спиралась на соціально-психологічні закономірності розвитку особистості. Вона запропонувала декілька моделей профілактичної роботи: модель ствердження моральних принципів, формування здорового способу життя, поширення фактичних знань, навчання позитивній поведінці, стримування, залякування.

На наш погляд використання останніх двох моделей є неефективним, оскільки стримування передбачає наявність постійного жорсткого зовнішнього контролю, що вказує на домінування в особистості фрустрованих потреб, які вона прагне задовольнити в мережі. Таким чином проблема не вирішується, і виїшовши з під контролю батьків чи інших дорослих дитина все одно прагнучиме до занурення у віртуальну реальність. Ми вважаємо, що стримування може використовуватись як один з елементів роботи, однак після нього обов'язково має відбуватися більш глибоке опрацювання проблем, що спонукають до занурення у віртуальну діяльність.

Замість моделі залякування ми пропонуємо використовувати модель інформування, яка, на відміну від першої, не викликає в дитини чи молодого людини внутрішнього супротиву, а знайомить її з наслідками адикції, що сприяє формуванню мотивації до підвищеного самоконтролю власної діяльності в інтернет мережі.

Досить ефективним, на нашу думку, є використання структурно-типологічного підходу при розробці стратегії здійснення психопрофілактичної роботи. Цього підходу дотримувалась О.П. Анісімова [1], яка виділила методи, необхідні для здійснення первинної профілактики адиктивної поведінки підлітків. Вона дослідила вітчизняний та зарубіжний досвід первинної профілактики адиктивної поведінки та виявила рольові функції спеціалістів соціальної сфери в цьому процесі. Також вона розкрила структуру готовності до такої діяльності, що складається з інформаційного, мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-оціночного, функціонально-практичного та

комунікативного компонентів.

При здійсненні роботи щодо подолання інтернет-залежності молоді використовувалась система психологічних засобів, спрямованих на гармонізацію особистості. При цьому запропоновані як засоби корекції, так і засоби профілактики цього стану.

Для профілактики розвитку інтернет-залежності був обраний метод бесіди, при цьому застосовувався комплексний підхід, що передбачав роботу не лише з молодими людьми, але й з їх батьками та педагогами, що допомогло розширити вплив та підвищити ефективність проведеної роботи. З цією метою було розроблено декілька сценаріїв бесіди, а також методичні рекомендації щодо профілактики і корекції інтернет-залежності молоді, що можуть використовуватись як психологами та соціальними педагогами, так і батьками та вчителями молодих людей.

Бесіди проводились з молодими людьми, в яких спостерігались прояви інтернет-залежності та були спрямовані на виявлення основних причин, що спровокували розвиток адикції; знаходження індивідуального підходу для їх усунення; підбору найбільш ефективних тактик корекційної роботи.

Метод бесіди застосовувався також з батьками та був спрямований на інформування їх про наслідки інтернет-залежності, її форми та прояви, роль самих батьків у процесі корекції адитивної поведінки.

Проводилась також робота з педагогами, що працюють з інтернет-залежною молоддю, оскільки вони проводять багато часу зі своїми вихованцями та можуть впливати на них в процесі виконання своїх професійних функцій. Бесіди з ними були спрямовані на надання інформації про специфіку інтернет-залежності, її ознаки та прояви, тобто мали просвітницький характер. Також педагогам були запропоновані методичні рекомендації, де вказувалось як вони можуть зі свого боку вплинути на процес розвитку адикції та допомогти його скорегувати.

З метою попередження появи в молоді інтернет-залежності було розроблено сценарій бесіди, що може використовуватись на класній годині. Метою бесіди виступало інформування молоді про небезпеку виникнення адикції, критерії її виявлення, ознаки, прояви, види та вплив на особистість що розвивається.

В процесі роботи виконувались такі завдання: ознайомити молодих людей з феноменом інтернет-залежності; проінформувати молодь про тенденцію до поширення адикції, зокрема серед дітей та підлітків; надати інформацію про основні критерії інтернет-залежності з метою самодіагностики молодих людей щодо наявності в них ознак адитивної поведінки; сформувати уявлення про види інтернет-залежності та негативні наслідки кожного з них для особистості; сформувати мотивацію до уникнення її появи через самоконтроль у мережі та обмеження часу, що в ній проводиться; звернення уваги на цінність "живого" спілкування; надання рекомендацій щодо стратегій поведінки, що допоможуть не допустити появу адикції; надання рекомендацій у ситуації, коли особистість помічає в собі ознаки інтернет-залежності.

Сценарій бесіди може використовуватись для роботи з особами підліткового та юнацького віку. Бесіда може проводитись як класним керівником, так і шкільним психологом чи психологом, що працює у вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Анисимова О. П. Последипломная подготовка специалистов социальной сферы к деятельности по первичной профилактике аддиктивного поведения подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. П. Анисимова ; Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2011. – 212 с.
2. Гуменюк Л. Й. Соціально-психологічні фактори Інтернет-адикції / Л. Й. Гуменюк // Національний вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. – 2013. – Вип. 1. – С. 11-20.
3. Завалишина О. В. Педагогическая поддержка подростков, склонных к интернет-зависимости : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Завалишина ; Кур. гос. ун-т. – Курск, 2012. – 24 с.
4. Золотова Г. Д. Системний підхід до профілактики адитивної поведінки дітей / Г. Д. Золотова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2014. – № 5(1). – С. 163-178.
5. Клеткина О. С. Управление профилактикой аддиктивного поведения молодежи : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / О. С. Клеткина ; Забайк. гос. ун-т. – Чита, 2012. – 24 с.
6. Ліщинська О. А. Модель формування адитивного потенціалу особистості / О. А. Ліщинська // Практична психологія та соціальна робота : наук.-практ. освітньо-метод. журн. – 2013. – № 3. – С. 1-9.
7. Сергеева Н.В. Соціально-педагогічні умови профілактики комп'ютерної адикції підлітків: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Н.В.Сергеева ; Ін-т пробл. виховання НАПН України. — К., 2010. — 19 с.
8. Шерман М. І. Інтернет-залежність як сприятливий фактор вчинення злочинів у сфері інтелектуальної власності та комп'ютерних технологій / М. І. Шерман // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія 2, Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : научное издание / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 10 (17). – С. 126-130.

ВИКОРИСТАННЯ ТВАРИН З МЕТОЮ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Кондисюк Ю.О., студентка

Науковий керівник: Денісюк Н.В., викладач

Рівненський державний гуманітарний університет

З давніх-давен відомий благотворний вплив на людину спілкування з тваринами. В якості професійного психотерапевтичного засобу анімалотерапія застосовується довготривалий час. Історично першою є іпотерапія (лікувальна верхова їзда на коні), яку застосовував як лікувальний і реабілітаційний засіб при порушеннях здоров'я (фізичного і психічного) ще Гіппократ. Він звертав увагу як на позитивний вплив ритмічних і плавних рухів коня, тепла і масажні рухи м'язів її спини, так і на те, що їзда на коні стимулює поліпшення настрою, позбавлення від

меланхолії і т. п. [4, с. 259].

Розкриваючи сутність поняття «психокорекція» науковцями широко використовується поняття «психотерапія». Ці два види діяльності мають спільні цілі, подібний зміст і часто доповнюють один одного, а саме: створення умов для повноцінного усунення недоліків у розвитку і становленні особистості.

Психотерапія - галузь психології, що вивчає механізми, способи і прийоми професійного надання психологічної допомоги з метою розв'язання проблем, звільнення від психосоматичних симптомів або актуалізації резервів особистісного зростання [2, с. 6].

Психокорекція - це система заходів, спрямованих на виправлення недоліків психології або поведінки людини за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу [3, с. 7].

Анімалотерапія (або зоотерапія) - це психотерапія, в якій психотерапевтичним засобом є взаємодія людини з твариною. [4, с. 259].

Найбільш складним і маловивченим фактором анімалотерапії є позиція тварини як учасника психотерапевтичного процесу. З іншого боку, саме цей момент є суттєвою ознакою анімалотерапії. В іпотерапії були спроби конструювання тренажерів, які повністю імітують виникнення сенсорно-перцептивних процесів, характерних при їзді на коні (в Німеччині). Однак ефект використання таких тренажерів значно нижчий, ніж під час їзди на коні [4, с.260].

Для розуміння позиції тварини як фактора психотерапевтичного процесу ми будемо спиратись на дослідження в галузі теорії прихильності і теорії об'єктних відносин. Використані в анімалотерапії тварини власне включені у відносини прихильності.

В індивідуальній психотерапії анімалотерапія може застосовуватися при переживанні горя, втрати, корекції тривожності, складнощів у спілкуванні, емоційної депривації. Тварина може стати «провідником» в налагодженні взаємодії з іншими людьми, набутті кола спілкування, підвищенні самооцінки і т.п. Взаємодія з тваринами може знімати стрес, нормалізувати роботу нервової системи, психіки у цілому [4, с.261].

В сімейній терапії за допомогою тварин можливе налагодження відносин між членами сім'ї, зняття напруги, допомога в подоланні горя, втрати, в процесі взаємної адаптації і т.п. [4, с. 261].

Наприклад за допомогою методики «Кінетичний малюнок сім'ї» можна вивчати вплив тварин на сприйняття дитиною психологічного клімату в сім'ї. Ця методика дозволяє діагностувати п'ять симптомокомплексів: «сприятлива сімейна ситуація», «конфліктність», «тривожність», «відчуття неповноцінності», «ворожість». У цьому експерименті порівнювались результати в сім'ях, де була яка-небудь тварина (собака, кішка, ховрач, папуга та ін.) та в сім'ях, де тварин не було. Виявилось, що в першій групі двоє з кожних трьох протестованих підлітків сприймають сімейну обстановку як сприятливу. В той же час практично всі їх ровесники (98%) з другої групи - як несприятливу. Тривожність та конфліктність в сім'ях, в яких утримуються тварини суттєво нижчі, ніж в сім'ях, де тварин немає. В сім'ях, в яких є тварина, процент дітей з відносно високими показниками відчуття неповноцінності і ворожості виявився вдвічі нижчий, ніж у сім'ях, в яких тварин не утримують [1, с. 15-16].

Коли в сім'ї склались відчужені стосунки, психотерапевти рекомендують завести, наприклад, собаку. У подружжя, в яких взагалі не було спільної теми для розмов, з'явиться можливість спілкуватися один з одним з приводу свого утримання. Така спільна діяльність починає визначати їх міжособистісні стосунки і поступово від розмови про собаку вони переходять до розмов про самих себе [1, с. 16].

У дитячій психотерапії тварина може компенсувати емоційну депривацію, бути ефективною під час корекції прихильності, розладів, пов'язаних зі складнощами в спілкуванні (тривожності, сором'язливості, заїкання, заниженої самооцінки тощо). Ефективним є використання тварин для корекції гіперактивності у дітей, стимуляції інтелектуального та емоційного розвитку. Цікавим може бути залучення тварин до корекції дитячо-батьківських відносин, і зокрема до корекції батьківської сфери (формування емоційно-позитивного ставлення до дитячих стимулів у дорослих, мотивації та ціннісно-сміислової позиції по відношенню до дитини і своєї батьківської ролі і т.п.) [4, с.261].

Таким чином, контакти з тваринами є тим додатковим каналом взаємодії особистості з навколишнім світом, який може сприяти як для психологічної, так і для соціальної їх реабілітації.

Список використаних джерел

1. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А.Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
2. Каліна Н. Ф. Психотерапія / Н. Ф. Каліна. – К.: Академвидав, 2010. – 284 с.
3. Осипова А. А. Общая психокорекция / А. А. Осипова. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 510 с.
4. Топчий М. В. Зоопсихология и сравнительная психология: Учебное пособие / М. В. Топчий. – Ставрополь: СКСИ, 2005. – 272 с.

ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ПОТРЕБИ І РОЗВИТОК ТАЛАНОВИТОЇ ОСОБИСТОСТІ

Левчук Катерина Василівна, студентка

Науковий керівник: Михальчук Ю.О., кандидат психологічних наук, доцент

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука

Екзистенційні потреби являються провідними в розвитку та діяльності талановитої особистості. Структура екзистенційних потреб, механізми формування та їх регуляційного впливу мають вагоме практичне значення з огляду на те, що вони є вищою ланкою в системній ієрархії потребової сфери особистості. Поняття екзистенційних потреб зародилося у психології з філософії, відтворювало загальні закономірності буття особистості. У психології екзистенційні потреби почали активно досліджуватися у зв'язку з психотерапевтичною практикою, що не могло не вплинути на специфіку їх розуміння. Очевидно, що між екзистенційними переживаннями людини, яка повноцінно

розвивається, і людини, яка потребує психотерапевтичної допомоги, є значна різниця. Але саме виокремлення категорії людей, потреби яких не задовольнялися в повному обсязі, дозволило виявити й класифікувати екзистенційні потреби, задоволення яких забезпечує повноцінне існування та розвиток особистості. Регульовальна функція екзистенційних потреб здійснюється через систему особистісних цінностей, однозначного розуміння яких у психології ще не склалося. Варто виділити відмінності між соціальними та особистісними цінностями, в більшому ступені тих випадках, коли мають на увазі талановиту особистість. К.О. Абульханова і Т.Н. Березина пишуть: «Поєднання потреб і здібностей стає основою розвитку особистості, оскільки лише задоволення потреби в самореалізації веде до розвитку. Самореалізація – це насамперед застосування своїх індивідуальних здібностей творчим чином» [1, с. 153]. Здатність до поглибленої, розгорнутої рефлексії власної діяльності, внутрішніх й зовнішніх умов, пов'язаних з нею, є характерною особливістю талановитої особистості. Її метакогніції містять особливості виконання окремих операцій та дій і знання про власні особистісні властивості, що сприяють або перешкоджають процесу діяльності та рефлексії стосовно її сприймання оточенням, визнання чи невизнання результатів діяльності. Рефлексії діяльнісних, соціальних та емоційних складових задоволення потреб інтегруються в досвід людини у формі особистісних цінностей. У свою чергу, особистісні цінності змінюють зміст потреби, збагачують її знаннями про відпрацьовані, актуальні та можливі способи її задоволення. Зростання потреб як результат розвитку здібностей та особистісних цінностей дозволяють підняти рівень домагань при постановці нових цілей. Тому здібності входять у структуру особистісних цінностей талановитої особистості. Настає період екзистенційних переживань, роздумів та вагань, активізуються формування екзистенційних потреб, бажань особистості. Піковим моментом, який стимулює екзистенційні переживання, є досягнення обдарованою, талановитою людиною значного відриву від контактного оточення у своїх здібностях та особистісних цінностях. Екзистенційні потреби займають місце в змісті свідомості та впливають на інтенційність та зміст інших потреб: соціальних й когнітивно-творчих. Для творчої, талановитої, обдарованої особистості притаманним є три групи потреб. Провідною соціальною потребою є потреба у визнанні соціумом. Групу когнітивно-творчих потреб складають з пізнання, потреба у розвитку здібностей. Соціальні та когнітивно-творчі потреби для творчо обдарованої особистості є основою для виникнення й розвитку екзистенційних потреб: потреби в суб'єктності, у самоідентичності тобто унікальності та у сенсі життя. Ця класифікація екзистенційних потреб є лише спробою звзвити коло пошуків того, що вирізняє талановитих людей з-поміж інших. Кожна обдарована особистість має власну історію й унікальні здібності та хист для задоволення своїх екзистенційних потреб. «Суб'єктність – це не статична характеристика, якою людина володіє чи ні (як, наприклад, певною рисою особистості), це вибір, що здійснюється у кожній конкретній ситуації» [2, с. 71]. Цінності талановитих людей можуть протиставлятися цінностям контактного оточення, соціуму, але не загальнолюдським цінностям. Самоактуалізацію та здатність до неї можна розглядати як один із проявів потреби в суб'єктності. Огляд особливостей самоактуалізованих людей, отриманий А. Маслоу в контексті вивчення їх психічного здоров'я, може бути підтвердженням цієї тези. Серед екзистенційних потреб обдарованої особистості потреба в самоідентичності відіграє особливу роль. При постійному прагненні до змін зберегти ядро особистості, цілісність, єдність минулого, теперішнього й майбутнього важко. Особистісну ідентичність можна розглядати як стабільну систему лише умовно. Разом з особистістю розвивається її індивідуальність. У психології розвитку поняття ідентичності найчастіше пов'язують з дослідженнями Е. Еріксона. Кризи ідентичності є генераторами розвитку особистості. Творчо обдарованій людині в повному ступені характерні притаманні показники психічної активності, спрямовані на формування й збереження власної ідентичності. Талановита особистість відзначається вищим рівнем психологічної готовності до подібних відкриттів. Обдаровані, талановиті люди мають реальні досягнення й власний, підкріплений моральнісними та діяльнісними цінностями, які дозволяють відповідати на питання про сенс життя абсолютно без принизливих, нівелюючих кліше чи тривожної невизначеності. Потреба у сенсі життя в талановитих людей формується під впливом їхніх типологічних особливостей. Високий інтелект, звичка до постійного осмислення власних станів, переживань. Талановита особистість доволі парадоксальним чином задовольняє потребу в самоідентичності. Її найстійкішою особистісною властивістю є спрямованість на внутрішні глибинні зміни, на саморозвиток.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Леонтьев Д.А. К проблеме субъекта и субъектности в психологии // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. / Отв. ред.: А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. – М.: Изд-во ИП РАН, 2008. – С. 69-72.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Мартинюк Анастасія Василівна, студентка

*Науковий керівник: Демчук О.О., кандидат психологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Спілкування – це процес передавання й сприймання повідомлень за допомогою вербальних і невербальних засобів, що охоплює обмін інформацією між учасниками спілкування, її сприйняття й пізнання, а також їхній вплив один на одного і взаємодію щодо досягнення змін у діяльності.

Труднощі спілкування можна розглянути з позицій різних галузей психології: загальної, вікової і педагогічної, соціальної, психології праці, юридичної і медичної, психології індивідуальних відмінностей. Під час спілкування в його учасників наявні різні стани, у кожного виявляються ті чи інші психічні властивості особистості. З позицій загальної психології ми можемо не тільки досліджувати типи для всіх нормальних людей феномени

спілкування, закономірності й механізми його перебігу, а й виявляти труднощі спілкування, тобто ті характеристики психічних процесів, станів і властивостей особистості, які не відповідають критеріям психологічно оптимального спілкування. Яке спілкування вважають психологічно оптимальним? Психологічно оптимальним є таке спілкування, у якому реалізуються цілі учасників спілкування відповідно до мотивів, які зумовлюють ці цілі, і за допомогою таких способів, що не спричиняють у партнерів відчуття незадоволення [1, с. 303].

Підлітковий вік традиційно вважається найважчим у плані виховання. Головним змістом підліткового віку є перехід від дитинства до дорослості. Усе, що стосується розвитку, якісно перебудовується, виникають і формуються нові психологічні утворення. Вступ дитини в підлітковий період характеризується якісним поштовхом у розвитку самосвідомості. У підлітка починає формуватися позиція дорослої людини. Навіть, якщо ця позиція ще не відповідає об'єктивному статусу підлітка в житті, але її поява означає, що підліток суб'єктивно вже ввійшов у нові стосунки з оточуючим світом дорослих, зі світом їхніх цінностей, мотивів поведінки та діяльності. Нині в умовах нашої країни, цей період розвитку охоплює приблизно вік із 10 – 11 до 14 – 15 років, збігаючись у цілому з навчанням у дітей із так званою «шкільною дезадаптацією» спостерігається у середніх класах. Виникнення потреби у пізнанні власних особливостей, цікавість до себе та роздуми про себе — характерна особливість дітей підліткового віку. До аналізу своєї особистості підліток звертається як до засобу, який допомагає в організації стосунків та діяльності, у досягненні особисто значущих завдань у теперішньому та майбутньому.

Спілкування підлітків з ровесниками:

Усі дослідники психології підлітків так чи інакше сходяться у визнанні того великого значення, що має у цьому віці спілкування, особливо з ровесниками. Стосунки з товаришами перебувають у центрі життя підлітка, багато в чому визначаючи решту боків його поведінки і діяльності. Л.Божович [2, с. 24] відмічає: «якщо в молодшому шкільному віці основою для об'єднання дітей найчастіше є спільна діяльність, то у підлітків, навпаки, привабливість занять та інтереси в основному визначаються можливістю широкого спілкування з ровесниками». Для підлітка важливо не просто бути разом із ровесниками, а посідати серед них становище, що задовольнятиме його. Для деяких це намагання може виражатися через бажання посісти у групі позицію лідера, для інших – бути визнаним, улюбленим товаришем, ще для інших – непорушним авторитетом у якійсь справі, але у будь-якому випадку є головним мотивом поведінки школярів у середніх класах. Як свідчать дослідження, саме невміння, неможливість досягти такого становища найчастіше і є причиною недисциплінованості, навіть правопорушень підлітків щодо підліткових компаній.

Батьки підлітків усі проблеми їхнього спілкування з ровесниками пов'язують із вадами тих дітей, із якими спілкується їхній син або дочка. Водночас дослідження свідчать, що вже починаючи із 7-го класу «у підлітків починається інтенсивно розвиватися особистісна рефлексія», внаслідок чого вони починають бачити причини своїх конфліктів, труднощів або, навпаки, успіхів у спілкуванні з ровесниками, який зосереджується навколо питань навчання та поведінки, а старших – питань міжособистісного спілкування, розвитку індивідуальності. На цьому тлі у 7-класників, а особливо у 8-класників зростає критичність щодо власних вад, які можуть приховуватись у спілкуванні з іншими людьми. Підліток у цьому віці потребує допомоги дорослого, але дорослі мало чим можуть йому допомогти, не сприймаючи його проблем.

Спілкування підлітків з дорослими:

Чим старшими стають підлітки, тим менше розуміння вони знаходять у дорослих. Якщо їхні уявлення про переживання учнів 5 – 6 класів певним чином відповідають дійсності, то уявлення про переживання учнів 8 – 9 класів дуже від неї далекі. Іншими словами, батьки припиняють бачити своїх дітей, а вчителі – своїх учнів, а місце цих конкретних і різних підлітків починає заміняти абстрактна і спотворена їх версія, яка береться з газет і розмов дорослих між собою, але тільки не з реального і живого бачення дитини. І батьки, і вчителі здебільшого не вміють побачити і врахувати у практиці виховання того швидкого, інтенсивного процесу дорослішання підлітка, усіляко намагаючись зберегти «дитячі» форми контролю, спілкування з дітьми. Саме цей момент підлітки, починаючи з 6-го класу, називають головним чинником своїх прикостей у спілкуванні з батьками: «Мені прикро, якщо батьки опікуються мною, стежать за моїм апетитом і одягом» (5 – 6 клас), «Я засмучуюсь, якщо батьки не розуміють мене, мої переживання і турботи, вони все приховують від мене, а в мої секрети втручаються» (8 – 9 клас). Особливо гостро це виявляється у старших підліткових класах, учні яких мають велику потребу у спілкуванні з дорослими «на рівних», рідко маючи можливість її задовольнити. Наслідком цього, як правило, стає протиставлення себе, свого «Я» дорослим, потреба в автономії.

Характер спілкування з учителями і суб'єктивне ставлення до них змінюється протягом усього підліткового віку. Якщо головним мотивом спілкування молодших підлітків є намагання заручитися підтримкою вчителя, заохочення до навчання, поведінки та шкільної праці, то у більш старшому віці – намагання до особистісного спілкування з ним (учителем). Починаючи з 7-го класу, підлітків усе більше хвилюють професійні й особистісні якості педагогів. Причому, якщо професійні якості педагогів підлітків загалом влаштовують, то особистісні – ні. Ця незадоволеність сприймається підлітками здебільшого як проблема «справедливості» вчителя. Однак, незважаючи на незадоволеність підлітків особистісними якостями вчителів, вони все одно прагнуть до спілкування з ними, чого, до речі, учителі частіше не помічають. Вони, як правило, вважають, що підлітки задоволені спілкуванням з ними, як і їхніми особистісними якостями. Таким чином, з віком у підлітків зростає потреба в особистісному спілкуванні з педагогами. Відповідно розширюється і зона конфліктів як зовнішніх, так і внутрішніх.

Дослідження О. Ф. Бондаренка [4, с. 56] показують, що самоконтроль, як волюва риса особистості поступово самовдосконалюється в поведінці і діяльності при наявності адекватної самооцінки, низької тривожності, але підлітку необхідно допомогти сформувати в собі механізми самоконтролю, витримки. Претензії підлітка на своє виняткове становище серед інших заважають розвиватись механізмам самоконтролю.

Таким чином, для їх розвитку необхідно привести самооцінку підлітка в адекватне положення, знизити його особистісну тривожність і тим самим сприяти розвитку контрольних механізмів в поведінці і в діяльності, зокрема в процесах спілкування з іншими людьми.

Підлітковий вік в сучасній психологічній літературі оцінюється як один з критичних періодів розвитку. Він пов'язаний з кардинальними перетвореннями у сфері свідомості, діяльності, системі взаємостосунків індивіда. Почуття дорослості, претензії підлітка на нові права поширюються на всю сферу стосунків з дорослими, що чітко проявляється в причинах конфліктів з ними. Протест і непокоря підлітка є засобом, за допомогою якого він хоче досягти зміни типу стосунків з дорослими. Тобто на початку підліткового періоду в зв'язку з проявом у підлітка уявлення про себе як уже не дитину і потребі у визнанні його дорослості оточуючими виникає цілком нова проблема – проблема рівноправності. Отже, створення спільності в житті дорослого і підлітка, розширення сфери їх співробітництва і змістових контактів як основи переходу до нового типу стосунків є важливою проблемою у вихованні дітей цього віку і необхідною та обов'язковою умовою розгортання процесу навічання підлітка бути дорослим. Поступово вводити підлітка у світ дорослого повинні безпосередні вихователі – батьки і вчителі. Якщо цього не робити, то підліток знайде способи проникнути в цей світ без допомоги дорослих. Їх небажання або невміння зрозуміти нові прагнення підлітка штовхає його в середовище товаришів.

Спілкування з товаришами є особливою школою розвитку соціально-моральної дорослості підлітка, і сила впливу ровесників прямо пропорційна ступеню незадоволеності підлітка спілкуванням з дорослими. Питання про зіткнення і конфлікти підлітка і дорослого через різницю в етичних і естетичних уявленнях, в соціально-моральних настановленнях і цінностях є проблемою, що набуває актуальності в другій половині підліткового віку. З'ясування причин труднощів і конфліктів у спілкуванні дорослого з дитиною при її вступі в підлітковий вік і наслідки цих труднощів і конфліктів в підлітковому періоді ставить проблему необхідності відповідного ставлення дорослого до рівня розвитку особистості підлітка і такої побудови взаємодії, коли саме вони визначали б прогрес у формуванні особистості підлітка і правильний напрям в розвитку його соціальної дорослості. Ці проблеми особливо загострюються в підлітковому віці, але існують вони і протягом всього дитинства. Для їх вирішення необхідне детальне вивчення різних типів і видів спілкування дорослого і дитини та з'ясування їх функцій в розвитку особистості. Без цього скеровувати процес формування особистості неможливо. Підлітковий вік не є часом патологій, і тому завданням психолога має стати психокорекційна робота з особами, які більш конфліктні і агресивні у порівнянні з іншими.

Отже, підлітковий період — надзвичайно складний етап психічного розвитку. З одного боку, за рівнем та особливостями психічного розвитку підлітки ще не розпрощалися з дитинством; з іншого — вони вже стоять на порозі дорослого життя і в їх поведінці реально виражається спрямованість на дорослі форми взаємин та поведінки.

Список використаних джерел

1. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: Навчальний посібник / І.М. Цимбалюк. – 2004. – С. 300-304.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – 2008. – С. 20-25.
3. Дубравська Д.М. Основи психології / Д.М. Дубравська. – Львів.: Світ, 2001. – 122 с.
4. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості: Навчальний посібник / О.Ф. Бондаренко. – С.50-57.
5. Сінько Т. Я і світ навколо мене: Програма розвитку особистості підлітка. Сільська школа Укр. – 2007. - №1(січ). – С. 5.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ КОЛЬОРУ НА ОРГАНІЗМ ЛЮДИНИ

Мельник І.С., студентка

*Науковий керівник: Денисюк Н.В., викладач
Рівненський державний гуманітарний університет*

Більша частина нашого життя проходить у замкнутому просторі квартири, офісного приміщення, тобто ми живемо в штучному світі. І важливим фактором такого середовища, що діє на людину, є освітлення. До цього доповнюються умови сучасного життя, поспіх, постійні стреси, гіподинамія, що в комплексі викликає в організмі людини низку психічних та емоційних розладів. Щоб скорегувати ці розлади чи бодай пом'якшити їх вплив на здоров'я людини, фахівці в галузі біоенергетики, ергономіки, психології та педагогіки пропонують використовувати енергетику кольору.

Відомо, що колір - це енергія певної довжини і частоти хвилі. Як і будь-яка енергія, вона може впливати на організм по-різному. За допомогою кольору людина сприймає 80 % інформації. Працездатність (у тому числі і навчання) і кров'яний тиск, апетит і увага, емоції, гострота слуху і багато інших психофізичних процесів людини зазнають впливу кольорів і променів.

Насамперед розкриємо фізичну природу світла і кольору. Світло вважають потоком частинок які називаються фотонами. Досягнувши ока, воно потрапляє на сітківку - внутрішню оболонку очного яблука, що складається з трьох шарів клітин та проникає на третій шар. Він містить клітини, які називаються паличками і колбочками. Кольорове бачення забезпечують 6-7 млн. клітин – колбочок, а чорно-біле 120 млн клітин – паличок. Палички чутливі до слабкого світла, а кожна колбочка містить фото-пігмент одного з трьох типів, що визначає її чутливість до світлових хвиль певної довжини – до червоного, зеленого чи синього кольорів [4, с. 83, 86].

Під дією світла в цих клітинах розкладається фотопігмент і сигнал посилюється до клітин першого і другого шарів. З аксонів цих клітин і складається зоровий нерв. Мільйони нейронів зорового нерва ведуть до зорового перехрестя. Від нього сигнал поступає в гіпоталамус, а вже звідти до ділянки мозку, яка називається зоровою зоною кори головного мозку.

Сприйняття кольору залежить від освітленості і має три виміри: кольоровий тон, який характеризується якістю кольору: червоний, зелений, фіолетовий тощо; насиченість - відображає кількісний аспект кольору - від білого, насиченість якого дорівнює нулю до повністю насиченого, наприклад, золотисто-жовтого та яскравість, що визначається амплітудою світлових хвиль, тобто числом фотонів, які беруть участь у кожному коливальному циклі, що відповідає сприйняттю більшої чи меншої інтенсивності світла. Найкраще кольори розрізняються при сонячному

світлі. Недостатнє освітлення може призвести до депресії. У зв'язку з чим рекомендується краще освітлювати приміщення, особливо у зимовий період, коли природного світла замало.

Колір не є властивістю світла як такого, а є результатом його взаємодії із специфічними фотопігментами і наступними психічними процесами [4, с. 89-90].

Кожен колір впливає на людину на фізичному та психологічному рівнях: розширюють чи звужують кровоносні судини; підвищують або знижують тиск; посилюють утворення червоних кров'яних тілець; зміцнюють імунну систему; збільшують перенесення кисню кров'ю; активізують і стабілізують обмін речовин і розширюють свідомість тощо. Крім того, колір і кольорова гама додатково впливають на підсвідомість і весь організм, незалежно від психологічної дії. Адаже, вченими доведено, що певні кольори і відтінки можуть не тільки змінювати настрій, але і загальний стан здоров'я людини. Виходячи з того, якому кольору людина надає перевагу, можна дещо розповісти не тільки про її характер, але й про схильність до певних захворювань.

Психологи і психіатри на основі переваги (сприйняття) або любові до певного кольору визначають характер людини, її нахили, склад розуму, психіки.

Так, люди які надають перевагу червоному кольору - це пристрасні особистості, вони люблять керувати, бути лідерами, оскільки червоний колір додає бадьорості та енергійності, збуджує нервову систему, стимулює відчуття, викликає любу тепло. Це колір бунту і змін. Ті, хто захоплюється цим кольором, відрізняються своєю імпульсивністю, безжурним оптимізмом, прагнучі наситити своє життя яскравими відчуттями. Недолік червоного - може призвести до зниження тиску, нервового виснаження, хронічної втоми.

Оранжевий, жовтий: як правило, це екстремали і бешкетники. "Жовті люди" активні, працьовиті, тактовні. Таким людям бракує самоконтролю. Вони рідко піклуються про своє здоров'я, тому часто страждають від травм і інфекцій. Якщо ж у житті людини не вистачає жовтого, можливі депресії і порушення дихання.

Зелений колір заспокоює нервову систему і нормалізує тиск, підсилює інтуїцію, нормалізує серцеву діяльність і обмін речовин, концентрує думку. Люди з переважно зеленим сприйняттям мають прекрасний контакт із навколишнім середовищем, є хорошими емоційними слухачами. Той, хто надає перевагу зеленому кольору зазвичай впевнений у собі. Насичений зелений створює враження спокою, при додаванні жовтого він має стимулюючу дію. Однак, любителі зеленого кольору відрізняються небажанням змінювати свої міркування. Як наслідок - схильність до виразки шлунка і проблем з травленням. Якщо зеленого кольору не вистачає, можуть відчуватися болі в хребті, головні болі, порушення в сексуальній сфері.

Синім та блакитним відтінкам зазвичай віддають перевагу люди зі стабільним емоційним фоном. Синій колір впливає заспокійливо, відображає фізіологічну і психічну потребу у спокої. Він додає серйозності та вдумливості. Пульс, тиск крові, частота дихання знижуються. Організм налаштовується на спокій і відпочинок. Синій і білий кольори сприяють заспокоєнню людини, забезпечують свіжість, постійність, лояльність. Любителі синьо-блакитних тонів мають слабку волю, результатом чого можуть стати ожиріння і схильність до алкоголізму.

Темно-синій і фіолетовий навіюють печаль та сум. Недоліком фіолетового кольору є те, що він може призвести до підвищення тиску, серцевої аритмії, проблем з печінкою.

Рожевий колір забезпечує здоровий сон, сприяє м'язовому розслабленню, заспокоює нервову систему.

Вибір переважного кольору залежить також й від типологічних особливостей людини. Дослідження психологів свідчать, що сангвінік почуватися затишніше у відтінках літньої палітри. Меланхолік надає перевагу рожевому та фіолетовому кольорам, які діють заспокійливо, стримано, викликають відчуття розслаблення, суму. Флегматику подобається зелений, який заспокоює, врівноважує та стабілізує, а блакитно-зелений допомагає йому зосередитися. Холерики найкраще почуватися в атмосфері динамічного червоного кольору та його відтінків [1, с. 86-91].

Кольори здійснюють різноманітні емоційні впливи на людей залежно від віку, віросповідання, місця проживання, національності, соціального стану і мають різні значення у різних народів світу.

Корисні властивості кольору використовують в оздоровленні хворих. Наприклад, білий колір, деякою мірою, знімає м'язові спазми. Червоний, допомагає боротися із застудою, інфекційними захворюваннями, наслідками радіації. Синій і зелений кольори – мають властивість попередження епілептичних приступів та істерії. Блакитний колір сприятливо впливає на хворого з підвищеною температурою, лікує захворювання очей, безсоння, спазми кишківника. Зелений колір знижує артеріальний тиск, стабілізує центральну нервову систему, знімає головний біль. Рожевий колір забезпечує здоровий сон, заспокоює нервову систему, допомагає при серцевих спазмах, астмі, захворюванні крові. Оранжевий (помаранчевий) – зміцнює серцеву діяльність, сприяє оздоровленню легенів і бронхів, стимулює роботу щитовидної залози і шлунка. Жовтий колір допомагає при кишкових розладах, лікує безсоння, нервові виснаження. Фіолетовий – здатний полегшувати перебіг простудних захворювань, стимулює функцію паращитовидної залози, селезінки, позитивно впливає на психіку вагітних жінок.

Виявляється людина не зразу після народження набуває кольорового бачення. Шведські вчені виявили, що кольоровий світ відкривається малюком в певній послідовності. Спочатку він сприймає червоний, оранжевий, жовтий і зелений кольори і лише опісля фіолетовий, синій та блакитний [3, с. 74].

В практиці роботи психологів напрацьований певний досвід щодо використання властивостей кольорів, зокрема пастельних відтінків, на заняттях для заспокоєння гіперактивної дитини.

Педагоги теж мають вагомні наукові доробки з проблеми використання кольору в навчально-виховному процесі. Так, до різних частин уроку слід підбирати відповідний колір. До вступної частини уроку – оранжевий (рожевий), до основної – червоний, до заключної – зелений, блакитний [3, с. 72].

Чимало наукових праць присвячено тому, яким кольорам надають перевагу діти, а які вони відкидають. Експериментально доведено, що найулюбленіша барва дітей молодшого віку – червона, а за нею йде жовта, причому навіть тривала дія цих кольорів не перевтомлює дітей, а навпаки надає відчуття комфорту. Водночас діти не люблять чорного, сірого та коричневого кольорів. Тож, якщо дитина надає перевагу останнім, це може свідчити про можливу наявність психологічних проблем у цієї дитини. Як зазначає Б.А. Базима, кольори можна порівняти з вітамінами,

необхідними дитині для повноцінного розвитку. За аналогією з явищем авітамінозу можна говорити про «кольорову депривацію», що може призвести до затримки у психічному розвитку дитини [2, с 61].

Якщо говорити про вибір кольору у дорослих, то він скоріше, залежить від емоційного стану, віку та рівня освіти. Так, на людей із здоровою, не стомленою нервовою системою яскраві, прості, «чисті» кольори діють як активні подразники, вони імпонують молоді та людям фізичної праці. А от складні, малонасичені, розбавлені відтінки діють заспокійливо, їм надають перевагу люди середнього та похилого віку, а також особи зі стомленою чи слабкою нервовою системою [2, с. 62].

Від кольору багато в чому залежать і корисні властивості продуктів. Продукти червоного та бордового кольорів підсилюють кровообіг, підвищують працездатність, стимулюють обмінні процеси, але надлишок цього кольору в меню може викликати перезбудження і проблеми з засипанням. Помаранчеві продукти допомагають відновленню нервових клітин, покращують настрій, допомагають усунути втому і апатію, заспокоюють головні болі. Жовті кольори в меню стимулюють травні процеси, забезпечують енергією. Білі - знімають подразнення, заспокоюють, виводять токсини з організму. Продукти зеленого кольору живлять мозок, знімають напругу, підвищують активність. Сині кольори допомагають зменшити напруження очей і кровоносних судин.

Таким чином, кожен колір по-своєму впливає на психіку та фізіологічний стан людини. Тому, аби завжди почуватися у гармонії із собою та світом, необхідно наситити організм потрібним кольором, враховуючи вищезазначені їх властивості при колірному оформленні свого будинку або місця роботи чи навчання. Психологія впливу кольорів на людину є дієвою і зважати на неї потрібно. Адже правильно використовуючи колір, можна зміцнити івилікувати нервову систему і внутрішні органи, підвищити імунітет людини. Йдучи на важливу зустріч, вечірку, побачення, здаючи екзамен, знайомлячись з новими людьми, слід підбирати для себе лише найприємніші кольори, які даруватимуть найтеплішу палітру емоцій. Однак, не слід зловживати насиченістю кольорів, їх різноманітністю та контрастом. Як у продуктах харчування, так і в побуті слід використовувати в міру підібрану кольорову гаму, аби не нашкодити власному здоров'ю та психічному стану.

Список використаних джерел

1. Карапузова Н.Д. Основи педагогічної ергономіки : навч. посібник для вузів / Н.Д. Карапузова, С.А. Зімниця, В.М. Помогайбо. – К.: Академвидав, 2012. – 192 с.
2. Львовичкіна А.М. Основи екологічної психології : навч. посібник / А.М. Львовичкіна. – К.: МАУП, 2004. – 136 с.
3. Чепига М.П. Стимуляція здоров'я та інтелекту / М.П. Чепига. – Львів: СПОЛОМ, 2001. – 192 с.
4. Чепига М.П. Стимуляція здоров'я та інтелекту. – 2-ге вид., перероб. і доп. / М.П.Чепига, С.М. Чепига. – К.: Знання, 2006. – 347 с.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПРАКТИЦІ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Михайлова І.О., студентка

Науковий керівник: Денисюк Н.В., викладач

Рівненський державний гуманітарний університет

Наприкінці ХХ століття виявилась тенденція, що зростає і посилюється до сьогодення – поширення кількості соматичних і психофізіологічних захворювань у дітей під час їх навчання у школі. Медико-психолого-педагогічна практика доводить, що велика кількість школярів у процесі навчально-пізнавальної діяльності знаходиться у стані хронічної втоми, яка є основою нервово-психічного виснаження. Науковцями доведено, що педагогічні помилки або неправильні педагогічні технології негативно впливають на дитячу психіку у вигляді невротичних порушень, що викликає в учнів низький рівень пізнавальної активності та мотивації до навчальної діяльності, нестійкість емоційної сфери; високий рівень неспокою, несформованість навичок спілкування [5, с. 13]. Аби запобігти спричиненню шкоди здоров'ю школярів, у сучасній освіті почали впроваджуватись здоров'язберігаючі технології навчання.

Зміст поняття «здоров'язберігаючі технології навчання» пояснювали багато медиків та психологів. На думку С. Свириденко, здоров'язберігаюча технологія – це сприятливі умови навчання дітей у школі, до яких відноситься сприятливий мікроклімат у класі, адекватність вимог та методик, що використовуються у навчально-виховному процесі; раціонально організоване навчання відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей учня, збалансованість навчального і фізичного навантаження [8, с. 126]. Своєю чергою О.В.Петров розглядає здоров'язберігаючу освітню технологію як систему, що створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особистого і фізичного здоров'я всіх суб'єктів освіти (учнів, педагогів та ін.) [6, с. 26]. Російська дослідниця І. Варганова виокремлює поняття "здоров'яформуючі виховні технології", до яких відносить такі психолого-педагогічні технології, програми та методи, що спрямовані на виховання в учнів культури здоров'я, особистісних якостей, які сприяють його збереженню та зміцненню, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, а також мотивацію на здоровий спосіб життя [2, с. 14]. Також питанням «здоров'язберігаючі технології навчання» займалися такі вчені, як: Г. Апанасенко, М. Віленський, О. Газман, Г. Зайцев, В. Клімова, В. Петленко, Т. Сущенко, Н. Соловійова, Г.Царегородцев та ін.

Узагальнюючи визначення С. Свириденко, О.В. Петрова, Н. Соловійової та І. Варганової, ми дійшли до висновку, що поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів.

Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують наступні трактування:

1. сприятливі умови навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);

2. оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);
3. повноцінний та раціонально організований руховий режим.

Сутність здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій постає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної "вартості", поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища [1, с. 1-4].

Аналіз класифікацій існуючих здоров'язберігаючих технологій дає можливість виокремити такі типи:

1. здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу, відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;
2. оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;
3. технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеve виховання;
4. виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини [3, с. 1-6].

Важливу роль у дотриманні здоров'язберігаючих технологій навчання у школі відіграє шкільний психолог. Як і педагоги, шкільний психолог не має повноважень змінювати програму навантажень, які прописані для кожного класу Міністерством освіти і науки. Однак до його компетенції належить зробити перебування учнів у школі менш стресовим, тривожним, більше здоров'язберігаючим. У першу чергу, заради досягнення цієї мети, психолог може проводити консультуючу роботу для педагогів. Адже саме до шкільного психолога звертаються класні керівники та інші вчителі, коли не знають, як правильно спонукати конкретного учня до навчання. Проаналізувавши вікові особливості, стать та інші нюанси, психолог може допомогти педагогам знайти індивідуальний підхід для кожного учня, який буде доречним та приємним для школяра, не завдаючи шкоди його ментальному здоров'ю. Наприклад, спонукання до навчальної діяльності молодшого школяра і підлітка відрізняється, як і через різну провідну діяльність, так і через соціальну ситуацію розвитку. Психологу важливо не лише нагадати педагогам, що через фізіологічні особливості доволіна увага молодшого школяра є ще погано розвинутою, і для її напрацювання, особливо у перших класах, необхідно використовувати ігрові методи навчання, бо саме гра ще залишилась провідною діяльністю шестирічних дітей, а й пояснити кожному педагогу, й особливо класному керівнику, яку вагому роль він виконує в житті молодшого школяра. Адже саме вчитель стає авторитетним дорослим для учня молодшого класу, референтною особою, з думкою якого рахуються усі діти, не піддаючи її сумніву. Будь-яке необережне, грубе слово, може не лише викликати негативні емоції в школяра, а й налаштувати проти нього увесь клас. Варто лише раз вчителю при інших учнях наголосити, що школяр не здатний вирішити певне завдання, і це може призвести до того, що однокласники дражнитимуть його, що, авжеж, дуже негативно позначиться на здоров'ї дитини. Це буде справжнім стресом для юного учня, який може повністю знищити бажання навчатись у школі, взаємодіяти з однолітками, а також розвинути в дитині комплекси, невпевненість у собі і надмірну сором'язливість [7, с. 169]. Також саме психолог може підказати класному керівнику, що у випадку зникнення пізнавальної мотивації у підлітка, необхідно звернути увагу на його стосунки з однокласниками. Адже враховуючи соціальну ситуацію розвитку, відомо, що референтними, авторитетними і важливими людьми для підлітка є саме однолітки. Він боляче сприймає відторгнення, не прийняття класом. Якщо ж це наявне у шкільному колективі, підліток може уникати навчання, прогулювати школу, у нього може розвинутиись низька самооцінка та низький рівень домагань, невпевненість у собі. У критичних випадках саме це може стати стимулом для девіантної поведінки та загострення акцентуаційних рис характеру. Тож у такому випадку психологу і класному керівнику необхідно працювати не лише у стимулюванні учня до навчальної діяльності, а й у налагодженні його стосунків з однокласниками [7, с. 191]. Отже, для здоров'язберігаючих технологій навчання у школі є дуже важливою консультуюча робота психолога для педагогів.

Не менш необхідною для досягнення цілей здоров'язберігаючих технологій є робота психолога власне з учнями школи, оскільки саме психолог може вчасно виявити наявний стрес, тривожність, фрустрацію, акцентуацію рис характеру та тому подібне в учнях. Задля досягнення цієї мети у річному плані психолога заплановані дні для психодіагностуючої роботи з учнями. Це має відбуватись регулярно і з кожним класом. Є безліч методик, застосовуючи які, можна прослідкувати зміни в ментальному здоров'ї учня та запобігти погіршення його стану. Проективна методика «Неіснуюча тварина» допоможе виявити стрес, тривожність, агресію до навколишнього світу або ж аутоагресію (якщо вони будуть або є наявними). Для визначення рівня фрустрації учнів доцільним буде використання методики вивчення фрустраційних реакцій С.Розенцвейга. Також доречним є використання методики діагностики самооцінки психічних станів за Г. Айзенком для визначення рівня тривожності, фрустрації та агресивності учнів. Для визначення мікроклімату в класі слід використовувати метод соціометрії, який дає змогу прослідкувати взаємини між однолітками, чи є наявне відторгнення когось з дітей [4, с. 241-251].

Окрім діагностики стану учнів, психолог може проводити консультуючі роботи з тими школярами, результати опитування яких показали, що у дитини високий рівень стресу, тривожності, фрустрації, наявна акцентуація рис характеру або ж якісь інші проблеми, які шкодять здоров'ю учня. Під час консультуючої роботи психолог допомагає дитині подолати проблеми, які перед нею повстали, надає їй необхідну підтримку та розуміння, робить її перебування у школі більш приємним та повністю безпечним, що, авжеж, позитивно впливає на здоров'я

школяра. Також за необхідності психолог може зустрітись з батьками та допомогти їм створити і в сім'ї сприятливу атмосферу для подолання нервового виснаження та хронічної втоми дитини. Зрозуміло, що шкільний психолог зобов'язаний надати консультацію будь-якому учневі, навіть якщо діагностика не показала наявну шкоду здоров'я, якщо школяр сам звернувся за допомогою.

Для здійснення цілей здоров'язберігаючих технологій навчання шкільний психолог, окрім психодіагностуючої та консультуючої, також проводить з учнями й просвітницьку діяльність. Враховуючи вікові та статеві особливості учнів, психолог вміло знаходить підхід до школярів під час проведення заходів, які орієнтують на пропагування здорового способу життя, боротьбу з негативними звичками та залежностями. До компетенції психолога входить не лише організувати ці заходи, а й зробити їх цікавими, та найголовніше – корисними для учнів.

Таким чином, здоров'язберігаючі технології навчання – це всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів. Саме завдяки здоров'язберігаючим технологіям можна подолати чи, бодай, призупинити, тенденцію зростання кількості дітей, які страждають на соматичні та психофізіологічні хвороби, мають хронічну втому та нервово виснаження. І шкільний психолог відіграє вагомую роль у впровадженні та дотриманні здоров'язберігаючих технологій навчання в загальноосвітньому закладі.

Список використаних джерел

1. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим / Т. Бойченко // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – №2. – С. 1-4.
2. Варганова И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности / И. И. Варганова // Психология образования : Дайджест. – 2001. – №7. – С. 13 – 15.
3. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – №8. – С. 1-6.
4. Максимова Н.Ю. Основи дитячої патопсихології: Навч. посібник / Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілотіна, В.М. Піскун. – К.: Перун, 1996. – 464 с.
5. Навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти: оцінка ситуації: Навч. метод. посібник. – К.: ДПКСМ, 2004. – 256 с.
6. Петров В. О. Здоровьесберегающие технологии в работе учителя физической культуры: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / В. О. Петров. – Карачаевск, 2005. – 220 с.
7. Савчин М. В. Вікова психологія: Навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К.: Академвидав, 2011. – 368 с.
8. Свириденко С.О. Активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі формування здорового способу: Збірник наукових праць / С.О. Свириденко // Проблеми освіти / Ред. кол. В.Г. Кремень, Ред. кол. М.Ф. Степко, Ред. кол. К.М. Левківський, Ред. кол. В.І. Бондар, Ред. кол. М.І. Жалдак. - К., 2003. – 180 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗУ СВІТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Музичка Валентина Павлівна, магістрант

*Науковий керівник: Шугай М.А., кандидат психологічних наук, доцент
Національного університету «Острозька академія»*

Проблематика становлення образу світу підростаючої особистості є новим, актуальним напрямком дослідження сучасних гуманітарних наук. Вона зумовлена запитамі суспільства та освіти у пізнанні світоглядних переконань дітей дошкільного віку та перспективами розвитку різних галузей психології.

У зв'язку з цим пріоритетними постають завдання формування цілісності, внутрішньої узгодженості образу світу дітей в процесі їх дошкільного виховання і навчання, створення умов для вільного вибору світоглядних позицій.

На початку ХХ ст. Л.С. Виготський на засадах розробленої культурно-історичної теорії вперше обґрунтував поняття „світогляд”. Пізніше, С.Л. Рубінштейн транслював категорію „образ світу” з філософії у психологію, пояснивши її значущість в контексті таких положень, як активне пізнання та феноменологічне ставлення. Крім того, вчений проаналізував процеси усвідомлення, осмислення та засвоєння особистістю об'єктивного світу.

Поняття «образ світу» ввів О.М. Леонт'єв, досліджуючи проблеми сприймання. На його думку, сприймання це не тільки відображення дійсності, воно включає в себе не тільки картини світу, а й поняття, в яких предмети і об'єкти дійсності можуть бути описані, тобто в процесі побудови образу предмета чи ситуації головне значення мають не окремі чуттєві враження, а образ світу в цілому. Формування образу світу відбувається в процесі взаємодій суб'єкта зі світом, тобто через діяльність. Так, у процесі своєї діяльності індивіди будують образ свого суб'єктивного світу – світу, в якому вони живуть, діють і частково усвідомлюють; це знання також про те, як функціонує образ світу в об'єктивному реальному світі. О.М. Леонт'єв, розглядаючи поняття «образ світу», також використовував для його опису такі поняття, як «уявлення світу» та «переживання (почуття) світу» [3].

Отже, процес формування образу світу у дітей нами розглядається як цілісна система уявлень дитини про світ, інших людей, про себе, свою діяльність, в основі якої лежить емоційно-ціннісне сприймання навколишньої дійсності, опосередковане через особистісний досвід і образ Я.

У дошкільному віці інтенсивність інтересу до оточуючого світу є надзвичайно високою і глибокою. Тут закладається основа розуміння світоустрою, формування певного образу світу (В. В. Абраменкова, Г.О. Балл, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, В.В. Зеньковський, О. Л. Кононко, В. К. Котирло, Г. Д. Кошелева, О.І. Кульчицька, С. Є. Кулачківська, Е. Кей, В. С. Мухіна, Л. Ф. Обухова, В. Прейер, Ж. Піаже, В. Слободчиков, В. О. Татенко, С. П. Тищенко, Т.М. Титаренко, Ю. М. Швалб, Д. Б. Ельконін та ін). Уявлення про оточуючий світ, відомості про нього дитина отримує перш за все від соціального оточення: мами, сім'ї, близьких дорослих та дітей, або тих людей, що замінили сім'ю, а також від національних та культурних традицій найближчого середовища, місця

проживання (країна, місто, селище). Окрім історичних та етнокультурних особливостей, конкретне змістовне наповнення картини світу має вікову та субкультуральну специфіку [1,2].

Емпіричне дослідження психологічних основ становлення образу світу дітей дошкільного віку проводилось на базі Гоцанського дитячого ясла – садка «Малютко» Гоцанської селищної ради. Вибірка дослідження становила 40 дітей. Поділ по групах дослідження здійснювався довільним чином та не залежав від специфічно виокремлених критеріїв поділу. В кожній групі було по 20 дітей, кількість дітей 4 років становила 32% (13 осіб), 5 років – 37% (15 осіб), 6 років – 23% (9 осіб) та 7 років – лише 8% (3 особи) від загальної кількості вибірки. Розподіл за статтю був майже однаковим: 53% осіб жіночої статі та 47% - чоловічої.

Так, для проведення дослідження відповідно до теоретичного конструкту було виокремлено конкретні сфери-компоненти з виокремленням потенційних характеристик, які є актуальними саме в процесі становлення образу світу в дитини дошкільного віку: в межах когнітивного компонента психодіагностика була направлена на оцінку та вимірювання рівня розвитку пам'яті (на образі), мислення (наочно-образного), уваги та уваги (концентрації та стійкості); в межах емоційної сфери-компоненту – емоційна компетентність як одна зі складових в структурі емоційного інтелекту особистості, що є важливою саме в досліджуваному нами віковому періоді; як підструктура Я-образу було виокремлено самооцінку особистості дитини.

Враховуючи зазначену вище інформацію, було розроблено процедуру дослідження, яка складалась з кількох етапів та комплексно використовувала можливості як констатувальних, так і формувальних засобів психологічного впливу та діагностики.

В результаті першого етапу емпіричного дослідження було встановлено, що основними компонентами в процесі становлення образу світу дитини дошкільного віку є емоційний компонент та такі характеристики когнітивного компонента як пам'ять та увага.

Другорядними компонентами в становленні образу світу дошкільника виявились увага (рівень її розвитку в дітей низький; незначні підвищення рівня концентрації та стійкості уваги були зумовлені випадковими факторами), наочно-образне мислення та самооцінка.

На другому етапі емпіричного дослідження нами була розроблена і випробувана розвиваюча програма, а також здійснений порівняльний аналіз середніх показників повторного заміру після проведення експериментального впливу. На підставі отриманих нами даних можемо стверджувати, що розвиваюча програма справді певним чином вплинула на досліджувані нами основні характеристики (пам'ять, увагу та емоційну компетентність), крім того експериментально доведено, що цілеспрямований розвивальний вплив направлений на основні аспекти, детермінує опосередкований розвиток другорядних компонентів цього системного утворення таких як увага, наочно-образне мислення та самооцінка.

Таким чином, слід відзначити, що формування психологічних основ образу світу дошкільників у процесі пізнання світу дорослих буде ефективнішим за умови організації психологічного супроводу на принципах особистісно орієнтованого підходу до роботи з дітьми, батьками і вихователями з урахуванням соціально-психологічних чинників.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Біля витоків сутності особистості / І. Д. Бех // Шлях освіти. — 1999. — №2. — С.10-14.
2. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Титаренко Т. М. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
3. Леонтьев А.Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. — М.: Педагогика, 1983. — 320 с.

ПОНЯТТЯ ПРО ПСИХОЕМОЦІЙНІ НАПРУЖЕННЯ. ПОВОДЖЕННЯ ПСИХОТИПІВ У НАДЗВИЧАЙНИХ ТА НЕБЕЗПЕЧНИХ СИТУАЦІЯХ

Пасечник А.В., студентка

*Науковий керівник: Шевчук О. А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальність теми. Стреси оточують нас щоденно. Вони є наслідком потрапляння у небезпечну ситуацію. Знання правил поведіння у небезпечних ситуаціях може врятувати життя будь-якій людині.

Формулювання цілей статті: Перевірити рівень знань студентів про правила поведіння в небезпечних ситуаціях залежно від типу темпераменту та характеру.

Виклад основного матеріалу. Життя сповнене різноманітних випробовувань та негараздів, які негативно впливають на нас щодня. Деякі ситуації можуть стати справжнім випробовуванням, створюючи дискомфорт для особи, ставлячи її у скрутне і часто, як на перший погляд, безвихідне становище.

Тобто, виникнення несподіваної та напруженої (екстремальної) ситуації призводить до порушення рівноваги між організмом і навколишнім середовищем. Виникає неспецифічна реакція організму людини у відповідь на цю ситуацію - *стрес*.

Стрес (від англ. stress — «тиск, напруга») — стан індивіда, що виникає як відповідь на різноманітні екстремальні види впливу зовнішнього та внутрішнього середовища, що виводять із рівноваги фізичні чи психологічні функції людини [1].

Стресор - фактор, який викликає стан стресу.

Існує безліч підходів до розуміння поняття стресу. Найбільш популярною є теорія стресу, запропонована Г. Сельє. Стосовно його теорії можна сказати, що механізм виникнення стресу відбувається в такий спосіб:

Усі біологічні організми мають життєво важливий вроджений механізм підтримки внутрішньої рівноваги і балансу. Сильні зовнішні подразники можуть порушити рівновагу. Організм реагує на це захисно-приспосовувально

реакцією підвищеного порушення. За допомогою порушення організм намагається пристосуватися до подразника. Це неспецифічне для організму порушення і є станом стресу. Існують хронічний, гострий, фізіологічний, емоційний, психологічний, інформаційний види стресу. Розглянемо їх детальніше.

Хронічний стрес припускає наявність постійного (чи такого, що існує тривалий час) значного фізичного й морального навантаження на людину (тривалий пошук роботи, постійний успіх, з'ясування стосунків), у результаті якого її нервово-психологічний чи фізіологічний стан є надзвичайно напруженим.

Гострий стрес — стан особи після події чи явища, у результаті якого вона втратила психологічну рівновагу (конфлікту з начальником, сварки з близькими людьми).

Фізіологічний стрес виникає від фізичного перевантаження організму і (чи) впливу на нього шкідливих факторів навколишнього середовища (зависока чи низька температура в робочому приміщенні, сильні запахи, недостатня освітленість, підвищений рівень шуму).

Психологічний стрес є наслідком порушення психологічної стійкості особистості із цілого ряду причин: ображеного самолюбства, образи, роботи, що не відповідає кваліфікації. Крім того, такий стрес може бути результатом психологічного перевантаження особи: виконання занадто великого обсягу робіт та відповідальності за якість складної й тривалої роботи.

Варіантом психологічного стресу є емоційний стрес, що виникає в ситуаціях загрози, небезпеки, образи.

Інформаційний стрес виникає в ситуаціях інформаційних перевантажень чи від інформаційного вакууму [1].

Адаптація - це динамічний процес, завдяки якому людина, незважаючи на мінливість умов, підтримує стійкість, необхідну для існування, розвитку і продовження роду. Саме механізм адаптації забезпечує можливість існування організму в постійно мінливих умовах середовища. Здатність організму до адаптації поступово втрачається з віком. Повна відсутність стану стресу при впливі збуджуючих факторів, або стресорів, означає смерть.

Вирізняють основні *фізіологічний* і *психологічний* стресори.

Фізіологічні стресори – надмірне фізичне навантаження, висока або низька температура, больові стимули та ін. **Психологічні стресори** поділяються на *інформаційні* та *емоційні*. *Інформаційний* стрес виникає в ситуаціях інформаційних перевантажень, коли людина не виконує завдання, не встигає приймати правильні рішення у належному темпі. *Емоційний* стрес виявляється в ситуаціях загрози, небезпеки, гніву, образи та ін. [7].

Після впливу на організм будь-якого з перелічених стресового подразника або стресора активізується функція гіпофізу. Він починає в підвищеній кількості виділяти адренкортикотропний гормон, який у свою чергу стимулює діяльність кори наднирників. Ті ж починають виробляти більше гормонів, зокрема кортикостероїдів. Кортикостероїди стимулюють механізми, завдяки яким організм пристосовується, або адаптується, до нових умов.

Розглянемо такі поняття як психіка людини, свідомість та типи темпераменту.

Слід знати, що перебіг стресового стану залежить напряму від особливостей самої людини: оцінки нею ситуації, зіставлення своїх сил і особливостей з тим, що вимагається. Будь-яка несподівана ситуація, що порушує звичний перебіг життя, може стати причиною стресу або стресором. При цьому не мають значення зміст самої ситуації та ступінь її об'єктивної загрози. Важливим є саме суб'єктивне ставлення до неї.

Саме ставлення до ситуації залежить від того, в якому стані психіка людини та чи в порядку її функціонування.

Психіка (від гр. psuche – душа) – 1) здатність мозку відображати об'єктивну дійсність у формі відчуттів, уявлень, думок та інших суб'єктивних образів об'єктивного світу; 2) внутрішній світ людини: сукупність психічних станів, психічних процесів, психічних властивостей, тісно пов'язаних один з одним. Безпосередньо для людини, суб'єктивна психіка виступає у вигляді доступних для самоспостереження явищ – відчуття, сприйняття, уявлення почуття та ін. Об'єктивні прояви психіки відбуваються шляхом спостереження над іншими людьми, їх різноманітними діями, мовою, мімікою та ін. За допомогою психіки людина пізнає, відображає світ та орієнтується в ньому [3, с. 24].

Специфічним для людської психіки є найвищий рівень відображення - свідомість.

Свідомість - це найвища форма розвитку психіки, притаманна тільки людині. Вона виявляється в складних формах відображення світу, опосередкована суспільно-історичною діяльністю людей.

Свідомість психічного життя людини полягає в його здатності відокремити в представленні себе, своє «Я» від життєвого оточення, зробити свій внутрішній світ, свою суб'єктивність предметом осмислення, розуміння, а головне - предметом практичного перетворення. Ця здатність людської психіки називається самосвідомістю, саме воно визначає кордон, що розділяє тваринний і людський спосіб буття.

Особливістю психічного відображення є його суб'єктивність, що опосередкована минулим досвідом людини і його індивідуальністю. Тобто ми бачимо один світ, але постає він для кожного з нас по-різному. У той же час психічне відображення дає можливість будувати «внутрішню картину світу», адекватну об'єктивній реальності, і тут необхідно відзначити ще одну властивість психічного - його об'єктивність. Тільки завдяки правильному відображенню можливе пізнання людиною навколишнього світу. Критерієм правильності є практична діяльність, в якій психічне відображення постійно поглиблюється, вдосконалюється і розвивається. Ще однією важливою особливістю психічного відображення є його випереджальний характер, воно робить можливим передбачення у діяльності та поведінці людини, що дозволяє приймати рішення з певним часово-просторовим випередженням щодо майбутнього [8].

Змістом психіки є ідеальні відображення об'єктивно існуючих явищ. Але ці відображення виникають у різних людей своєрідно.

Вони залежать від минулого досвіду, знань, потреб, інтересів, психічного стану і т. д. Інакше кажучи, психіка - це суб'єктивний відбиток об'єктивного світу.

Психіка, крім того, що вона є відбитком нашого внутрішнього світу, ще й виконує свою найважливішу функцію - регуляцію поведінки і діяльності, завдяки чому людина не тільки адекватно відображає навколишній об'єктивний світ, але має можливість його перетворення в процесі цілеспрямованої діяльності.

Залежно від темпераменту, характеру та умінь й навичок кожна людина буде поводитися в певних ситуаціях по-різному, так як регуляція психіки поведінки і діяльності людини відповідає за поведження у *надзвичайній ситуації (НС)*.

Надзвичайна ситуація (НС) - порушення нормальних умов життя і діяльності людей на об'єкті або території, спричинене аварією, катастрофою, стихійним лихом чи іншою небезпечною подією, яка призвела (може призвести) до загибелі людей та (або) значних матеріальних втрат [2, с. 78].

Небезпека – явища, процеси, об'єкти, властивості предметів, здатні у певних умовах наносити шкоду здоров'ю людини. [2, с. 81]

Стресостійкість - це здатність людини витримувати стресові навантаження без негативних наслідків. Це не вміння не реагувати на стрес, а саме витримувати стресові навантаження без негативних наслідків.

Стресостійкість залежить від багатьох чинників: від наших установок і цінностей, стилю мислення, наших фізичних і психологічних особливостей, навіть нашого ставлення до життя - оптимістичного або песимістичного.

Для кожної людини є важливим вроджений тип темпераменту, який сприяє певній поведінці у тій чи іншій життєвій ситуації. Відомо, що це психічна властивість людини, що характеризується динамікою протікання психічних процесів. Темперамент вважають найбільш стійкою характеристикою особистості людини, яка майже не змінюється впродовж життя і виявляється у всіх сферах життєдіяльності.

Саме від темпераменту залежить швидкість нашої реакції на те, що відбувається, деякі зовнішні особливості нашої поведінки - рухливість, активність, зміна настрою, вразливість.

Здавня вважалося, що в організмі людини є чотири основних рідини, або «соку»: кров, слиз, жовта жовч і чорна жовч. Змішуючись в кожній людині в певних пропорціях, які й становлять його темперамент (від лат. «Temperamentum» – суміш, співвідношення) [4]. Конкретне найменування кожен темперамент отримав за назвою тієї рідини, яка нібито переважає в організмі. Відповідно були виділені наступні типи темпераменту: сангвінічний (від лат. Sanguis – кров), холеричний (від грецьк. Chole – жовч), флегматичний (від грецьк. Phlegma – слиз) і меланхолійний (від грецьк. Melaina chole чорна жовч) [5].

Розглянемо кожен з цих типів темпераменту детальніше.

Холерик - сильний і неурівноважений тип нервової системи. Вони дуже працездатні, готові до швидкої реакції, але їх «лихоманить», їм дуже важко з собою впоратися. Холерики запальні, вибухові, зовсім не вміють терпіти і стримувати свої бажання. У них часто різко змінюється настрій, легко виникає дратівливість і агресивність, заводиться з пів обороту.

Флегматик - сильний урівноважений інертний тип нервової системи. Вони повільні, більш стійкі, замкнуті, зовні слабо висловлюють емоційні стани, судження їх логічні. Переконати флегматика емоціями майже неможливо, він сприймає тільки доводи. На конфлікт його досить важко вивести. Однак реакція флегматика може бути відстроченою. Флегматику потрібно більше часу на входження в тему.

Меланхолік - слабкий, нестійкий тип нервової системи. Вони легко ранимі, нетовариські, схильні глибоко і емоційно переживати навіть незначні події. В силу того, що у меланхоліків слабка нервова система, вони просто не здатні переносити тривалі або різкі напруги. Вони можуть розгубитися на іспитах, на публіці, можуть заплакати, легко піддаються навіюванню. Моментально і болісно реагують на будь-який подразник.

Сангвінік – сильний, урівноважений та стійкий тип нервової системи. Вони рухливі, схильні до зміни вражень, чуйності, товариськості. Сангвініки здатні дуже швидко перемкнутися з одного на інше. У людей цього типу хороші адаптивні можливості, вони здатні легко орієнтуватися в будь-яких умовах і адекватно реагувати на їх зміни.

Розглянемо приклад, де кожен тип темпераменту буде діяти по-різному у НС – «пожежа».

У результаті пожежі на підприємстві холерика будуть бурхливо реагувати на те, що відбувається. Об'єктивної позиції чи думки, оцінки чогось в такій ситуації від холерика краще не очікувати. «Розумної» поведінки можна домогтися лише тоді, коли він буде навчений певному алгоритму дій.

Флегматикам може не вистачити швидкої реакції, гнучкості в судженнях, поведінці. Ці люди добре дотримуються правил, інструкцій, але їм не легко приймати щось нове. Від них не можна вимагати швидкості прийняття рішень, швидкого розуміння, моментальної оцінки ситуації. Їх потрібно заздалегідь попередити, зорієнтувати. Тому бездіяльність або повільна реакція на пожежу може коштувати флегматикам життя.

Що стосується меланхоліків, вони швидко і негативно реагують на те, що відбувається навколо них. Найчастіше панікують, плачуть, кричать та намагаються знайти безпечне місце. Люди, що знаходяться поблизу меланхоліків під час небезпечних ситуацій, такої як пожежа на підприємстві, не можуть розраховувати на порятунок з його сторони, адже меланхоліки зосереджені саме на особистих переживаннях.

Сангвініки можуть швидко опанувати себе під час пожежі, достатньо легко знаходять вихід з небезпечної ситуації. Якщо він навчений правилам поведіння при пожежі, то здатний врятувати не лише себе, але й усіх присутніх поряд людей.

Ми провели тест-опитування [6, с. 24-25] серед студентів першого курсу та виявили їхню здатність правильно реагувати на різні небезпечні ситуації (див. табл. 1)

Табл. 1

Тест-опитування «Дослідження здатності впоратися з несподіваними надзвичайними ситуаціями»

Запитання	Відсоткове відношення даних відповідей		
	1)	2)	3)
№1	30%	45%	25%
№2	10%	60%	30%
№3	35%	50%	15%
№4	20%	45%	35%
№5	10%	70%	20%

№6	40%	35%	25%
№7	30%	45%	25%
№8	60%	10%	30%
№9	20%	45%	35%
№10	20%	55%	25%

Отже, відсоткове відношення даних відповідей студентів на розроблені запитання були такими. 55% опитуваних отримали результат, який варіювався в межах 15-24 набраних балів, що відповідає стійкому типу темпераменту, а отже є сангвініками. Такий тип темпераменту здатний справитися з будь-якими життєвими негараздами, витримати будь-які стресові ситуації.

На допомогу сангвінікам у надзвичайній ситуації приходять холерики (25 % опитуваних). Такий тип темпераменту може діяти правильно, якщо знає, що треба робити. Його енергійність у діях та швидкість у прийнятті рішень можна використати для хороших намірів (наприклад, під час пожежі на підприємстві).

Інші студенти виявилися флегматиками та меланхоліками. Їм буде важко опанувати себе під час небезпечних ситуацій, що потребують швидких, але обдуманих дій. Негативною рисою меланхоліка є його перетворення усього що відбувається у негатив. Меланхолік запросто зможе зневіритися у своїх силах та впасти у сильну паніку, що завадить йому врятувати своє життя. Флегматик панікувати не стане, проте і діяти швидко теж не буде. Лін флегматика може завадити зробити вірне рішення у екстремальній ситуації.

Запорукою успішних дій у непередбачуваних чи небезпечних ситуаціях є робота над своїми негативними рисами та досконале вивчення предмету «Безпеки життєвої діяльності». Знання основних принципів безпечного існування зможе допомогти опанувати себе будь-якому типу темпераменту у надзвичайній чи небезпечній ситуації та вберегти своє життя.

Висновок. Отже, першокурсники РДГУ могли дізнатися про прояви поведінки людини з різними темпераментами під час пожежі у процесі вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності».

Виконуючи завдання 1 та 2 (практична робота № 1 «Дослідження темпераменту та характеру людини і їхнє значення в процесі життєдіяльності») ми дослідили свій власний тип темпераменту, дізналися якими є наші позитивні та негативні риси характеру. Також навчилися передбачати свою реакцію та дії під час надзвичайної або небезпечної ситуації і як результат – зберегти не тільки своє життя, але й життя людей, які будуть поряд з нами.

Використана література

1. Конфліктологія : [Навч. пос.] / Л. М. Ємельяненко, В. М. Петюх, Л. В. Торгова, А. М. Гриненко. – К. : КНЕУ, 2003. – 315 с.
2. Зеркалов Д. В.. Словник-довідник «Безпека життєдіяльності» / Д. В. Зеркалов. – К. : «Основа», 2011. – 169 с.
3. Коваль О. Тематичний словник-довідник з психології та педагогіки / О. Коваль. – Тернопіль, 2013. – 137 с.
4. Основи психології: Підр. для студ. вищ. мед. зал. / І. С. Вітенко, Т. І. Вітенко. – Вінниця : Вид-во «Нова книга», 2001. – 256 с.
5. Кречмер Е. Теорія темпераментів. Психологія індивідуальних відмінностей: Хрестоматія / Е. Кречмер. – М.: Книга, 2000. – 159 с.
6. Шевчук О. А. Психодіагностичні та контрольні тести з «Безпеки життєдіяльності» / М. П. Костюк, О. А. Шевчук. – Рівне: РДГУ, 2006. – 96 с.
7. Інтернет ресурс: <http://posibnyky.vntu.edu.ua/psihologiya/r242.htm>.
8. Інтернет ресурс: https://studme.com.ua/psihologiya/psihika_funktsii_struktura_formy_psihicheskogo_otrazheniya.htm.

ТИП ПОВЕДІНКОВОЇ АКТИВНОСТІ ТА ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Пилипака Юлія Ігорівна, студентка

*Романюк Володимир Леонтійович, кандидат біологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Здоров'я особистості як біо-психо-соціальний феномен суттєво залежить від поведінкової активності у різних сферах діяльності, у т.ч. під час навчального процесу. У свою чергу, тип поведінкової активності (тип А і Б), в основі якої – особливості динаміки основних нервових процесів (збудження і гальмування) суттєво впливає на фізичне, психічне і соціальне здоров'я особистості, а також ймовірність виникнення певних розладів психіки і поведінки. При цьому особливої уваги заслуговують функціональні зв'язки між типом поведінкової активності та діяльністю серцево-судинної системи – робота М. Фрідмен і Р. Роусенмен «Поведінка типу А і ваше серце» [4]. Як правило, тип поведінки А сприяє розвитку серцево-судинної патології, а також афективним, психогенним (невротичним) і психосоматичним розладам особистості.

Для діагностики поведінкової активності як компонента здоров'я особистості студента застосований модифікований опитувальник Л. Вассермана і Н. Гуменюка «Тип поведінкової активності», за яким встановлюють наступні типи у залежності від загальної кількості балів: 1) тип А – до 167 балів, 2) тип А1 – 168-335 балів, 3) тип АБ (перехідний тип) – 336-459 балів, 4) тип Б1 – 460-626 балів, 5) тип Б – 627 балів і більше [2]. Встановлено, що у цілому для типу поведінки А характерний високий рівень тривожності, нестабільність емоційної сфери, прискорення процесів мислення (швидкість прийняття рішення) тощо; для типу поведінки Б – низький рівень тривожності, стабільність емоційної сфери, уповільнення процесів мислення (швидкість прийняття рішення) тощо.

У відповідних психодіагностичних дослідженнях щодо поведінкової активності приймали участь студенти 3-го курсу спеціальності «Психологія» денної форми навчання із дотриманням етичних норм (всього – 22 студенти, з них – 5 хлопців та 17 дівчат). Функціональні дослідження були проведені під час навчального процесу на базі

лабораторії психофізіології та клінічної психології психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

За середніми показниками у студентів експериментальної групи встановлений тип поведінки АБ – $377,1 \pm 109,6$ балів ($n = 22$). При цьому у студентів-хлопців експериментальної групи ($n = 5$) середній показник щодо поведінкової активності складав $353,6 \pm 29,5$ балів, у студенток-дівчат ($n = 17$) – відповідно $384,1 \pm 123,8$ балів.

У цілому в експериментальній групі у 2-х студентів (9,1 %) виявлений тип поведінки А (дві дівчини), у 3-х студентів (13,6 %) – тип поведінки А1 (один хлопець та дві дівчини), у 12-ти студентів (54,5 %) – тип поведінки АБ (три хлопці та дев'ять дівчат), у 5-ти студентів (22,7 %) – тип поведінки Б1 (5 дівчат). Тип поведінки Б не встановлений в жодного студента експериментальної групи.

Таким чином, в експериментальній групі студентів за результатами психодіагностичних досліджень встановлений певний розподіл типу поведінкової активності у функціональному зв'язку із здоров'ям особистості та ймовірністю відповідної соматичної патології, а також розладів психіки і поведінки під час навчального процесу. Для студентів групи ризику щодо здоров'я (тип поведінки А і А1) запропоновані додаткові морфо-функціональні методи діагностики, а також психофізіологічні методи корекції і терапії, у т.ч. аутогенне тренування [1].

Окрім того, слід відмітити, що існують функціональні зв'язки між типом поведінкової активності особистості та стресом як загальним адаптаційним синдромом з відповідними стадіями тривоги, резистентності, виснаження [3]. При цьому визначення стрес-стійкості та стрес-уразливості особистості у залежності від типу поведінкової активності сприятимуть відповідним міждисциплінарним теоретичним і практичним дослідженням щодо профілактики соматичної патології, а також розладів психіки і поведінки.

Список використаних джерел

1. Пилипака Ю. Аутогенне тренування та психічне здоров'я особистості / Ю. Пилипака, В. Романюк // Актуальні питання психологічної науки: Альманах студентського наукового товариства. – Випуск 10. – Рівне: РДГУ, 2016. – С. 82-83.
2. Практикум по основам психосоматики. Методика «Тип поведенческой активности» / Клиническая психология: Учебник // Под ред. Б.Д. Карвасарского; 2-е издание, стереотипное. – СПб.: Питер, 2006. – С. 859-871. – (Серия «Национальная медицинская библиотека»).
3. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – С. 346. – (Енциклопедія ерудита).
4. Стів Шекман. Ми – чоловіки / Стів Шекман // Поведінка типу А і Б. – К.: Здоров'я, 1987. – С. 49-51.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДІАГНОСТИКИ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Фалей Катерина Юріївна, студентка

*Науковий керівник: Михальчук Ю.О., кандидат психологічних наук, доцент
Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука*

Погляди дослідників щодо критеріїв пізнавальних здібностей є неоднозначними. Л.І. Іванова в якості критеріїв пізнавальних здібностей визначає: кількість повторень при сприйнятті короткого тексту, необхідних для запам'ятовування його змісту; кількість часу для самостійного вирішення завдань тощо. У середньому, діапазон індивідуальних розбіжностей дітей, показниками яких є уважність, пам'ять, мислення, уява і мова, характеризується співвідношенням 1:15 (якщо здібності найбільш слабкої дитини прийняти за одиницю, то здібності найбільш сильної дитини становитиме 15 одиниць) [цит. з 1]. Г. і Г.-Х. Мелхорн пропонують виявляти здібних дітей за результатами, які досягнуті у навчанні [3]. Отже рівень пізнавальних здібностей у дітей можна виявляти шляхом вивчення загальної наукованості. Кеттел розглядав в якості емпіричного індикатора наукованості інтеркореляції збільшення показників виконання завдання після науковання. Для визначення рівня загальної наукованості як компоненти пізнавальних здібностей дітей з початку тестують, визначаючи рівень первинної наукованості, потім проводять навчальну серію і тестують ще раз. Якщо величини приростів якісно зростають після навчання різним навичкам, які корелюють і утворюють загальний фактор, тоді це свідчить про наявність загальної наукованості [1].

Для діагностики пізнавальних здібностей дітей молодшого віку ряд авторів [1-3] пропонують застосовувати індивідуальні завдання-тести, мета яких – виявити індивідуальні способи пророблення дитиною матеріалу визначеного предметного змісту. Такі матеріали, як припускається, дозволяють діагностувати пізнавальні можливості дитини в процесі вивчення навчального матеріалу; а будь-які тести, що складені на штучному (не навчальному) матеріалі, як вважають деякі автори, можуть лише побічно характеризувати пізнавальні можливості дитини. Крім того, за результатами досліджень, ефективною є спеціалізована розробка спрямованих діагностичних методик: анкет, опитувальників, схем.

У складі існуючих засобів психодіагностики пізнавальних здібностей дітей особливе місце посідають так звані спеціальні тести. Наприклад, тест словесних асоціацій, який дає змогу перевірити знання й уміння застосовувати на практиці слова-омоніми; тест використання предметів, коли дітям пропонують називати якнайбільше різних способів використання таких предметів як, наприклад, олівець, газета, склянка тощо; тест закінчення казок, де дітям пропонується закінчити казку, фабула якої обривається після кульмінації; тест конструювання математичних завдань. За кожним набором треба скласти якнайбільше варіантів завдань.

У школах Великобританії та США, зокрема, першою умовою для виявлення рівня розвитку пізнавальних здібностей є створення творчої обстановки в дитячих групах і спостереження за дітьми в процесі роботи над завданнями. Якщо дитина оригінальна, винахідлива, може сама ставити проблеми й вирішувати їх, ставити нестандартні (навіть провокаційні) запитання, то її відносять до обдарованої. Разом з тим, оцінювання, яке засноване

на спостереженні, завжди має певну суб'єктивність, тому англійські психологи поряд зі спостереженням завжди застосовують тести. Вербальні тести, вважають зарубіжні дослідники, більш придатні для тих дітей, що одержали якісну підготовку, мають багатий словниковий запас, добре читають. Невербальні тести, на думку багатьох англійських психологів, менш усього залежать від шкільної успішності або ж домашніх умов виховання. При виконанні цих тестів діти мають порівнювати, аналізувати, робити висновки. Здебільшого зарубіжні психологи і педагоги вважають, що виявлення обдарованості у дітей повинно відбуватися ще в дошкільному віці, поки не виникли проблеми психологічного змісту [4].

Проте тести – далеко не єдиний шлях діагностики пізнавальних здібностей. Г. і Г.-Х. Мелхорн об'єднали усі можливі засоби психодіагностики у програму комплексного вивчення пізнавальних здібностей дітей: тестування інтелекту; результати олімпіад; комплексна оцінка вчителів (включаючи усіх викладачів, вихователів, що знайомі з дитиною); думки та спостереження батьків; самоспостереження самої дитини і колективу, в якому вона навчається; дослідження психологічних якостей, які властиві творчій особистості; вияв найважливіших умов середовища для розвитку пізнавальних здібностей у дітей [3].

Визначати, на думку ряду авторів, рівень розвитку пізнавальних здібностей доцільно в процесі оцінки якості виконання навчальних завдань старшими дошкільниками. Отже, високий рівень розвитку пізнавальних здібностей зумовлюється: швидкістю, старанністю, скоординованістю дій та самоконтролем дитини, цілеспрямованістю, швидкістю, абстрагуванням, розвинутою уявою, пізнавальною гнучкістю, спостережливістю, емоційним забарвленням і зацікавленістю [2]. Розглядати пізнавальні здібності доцільно також шляхом вивчення їх внутрішньої структури, оцінювання обсягу і рівня розвитку пам'яті, обсягу уваги, швидкості сприймання, гнучкості тощо [2]. В цілому, узагальнюючи специфіку старшого дошкільного віку, можна визначити такі критерії оцінювання рівня розвитку пізнавальних здібностей дітей: реальні досягнення в розв'язанні пізнавальних завдань; комплекс операційних механізмів (наприклад, використання простих прийомів у мнемічній діяльності та ін.), що визначають цілі здійснення в розв'язанні пізнавальних завдань; формальні характеристики пізнавальної діяльності за такими показниками як темп, інтенсивність, строки досягнення результату; спосіб досягнення оптимального результату в пізнавальній діяльності.

Список використаних джерел

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – М. : Лантерна-Вита, 1995. – 150 с.
2. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г. Клаус. – М. : Педагогика, 1987. – 173 с.
3. Мелхорн Г., Мелхорн Г.-Х. Гениями не рождаются / Г. Мелхорн, Г.-Х. Мелхорн. – М. : Просвещение, 1989. – 159 с.
4. Сергеева Н.И. Обучение одаренных детей в школах Великобритании / Н.И. Сергеева // Советская педагогика. – 1990. – № 6. – С. 137-142.

ЖОРСТОКЕ СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДО ТВАРИН: ПРИЧИНИ ТА ШЛЯХИ БОРОТЬБИ

Хомік Т.В., студентка

Науковий керівник: Денисюк Н.В., викладач

Рівненський державний гуманітарний університет

Урбанізація в постіндустріальному суспільстві призводить до того, що діти найчастіше заважають кар'єрі та соціальній безпеченості, тому викликають у багатьох людей свого роду «алергію». Тому жорстоке поведіння з дітьми – загальна патологія сучасної цивілізації, пов'язана не з однією, а з комплексом причин, яка пізніше виливається у жорстокість дітей до тварин або ж слабших. Вченими встановлений зв'язок між жорстоким ставленням до тварин і жорстоким ставленням до дітей. Експерти, що вивчали 23 британські сім'ї, в яких знущалися над тваринами, з'ясували, що у 83% із них діти піддаються зневазі. Перенесене в дитинстві насилля сприяє формуванню схильності до насильства і відповідної поведінки в майбутньому.

Сутність явища жорстокості полягає у своєрідному самоствердженні інтелектуально слабкої людини. Так, людина, яка не має в достатній мірі можливості самоствердити себе як соціальну, розумну, знаючу особистість, або дитина, не здатна проявити себе в навчанні, в мистецтві, в спорті, але володіє великим честолюбством, дуже самовпевнена, намагається ствердити себе якимось по-іншому. Найчастіше вона намагається підкорити собі слабшу. Спочатку це – кішка, собака, пізніше – більш слабка людина. Жорстока людина не визнає інших страждань, крім особистого болю. Вона проходить через певний психологічний бар'єр – бар'єр подолання співчуття до чужого болю. Таким чином, у людини з'являється стереотипне, байдуже ставлення до чужого болю [6, с. 145].

Вченими були знайдені механізми мозку, що відповідають за вираження прихильності та агресивності. Вони встановили, що ступінь агресивності визначається біохімічними реакціями в мозку, а також соціальним контекстом.

У більшості випадків акти насильства і знущання над тваринами з боку дітей та підлітків залишаються без належної уваги дорослих. Однак, фахівці в галузі медицини (А.І. Генералова) та психіатрії (К.А. Семенова) закликають всіх не бути байдужими і не допускати випадків прояву жорстокості до тварин з боку дітей, підлітків та дорослих, бо за цим можуть приховуватися серйозні порушення особистості. Адже людина, яка отримує задоволення від страждань тварин, соціально небезпечна, оскільки об'єктом фізичних та моральних страждань невдовзі для неї стануть члени сім'ї, близькі, підлеглі на роботі [6, с. 145].

Трапляються випадки, коли діти закривають тварин в гарячій духовці, в мікрохвильовій печі, забивають камінням і палицями і т. п. Діти, які знущаються над тваринами, в 5 разів більше схильні до скоєння жорстоких злочинів проти людей. Так, Д. Кавтарадзе, який досліджував конкретні прояви жорстокого ставлення до домашніх тварин, встановив, що прояви жорстокості мають два вікових піка: один в 14-15 років, виражений досить різко, та другий – близько 50 років, слабше виражений [3, с. 147].

Психіатри попереджують, що жорстоке поведіння в дитинстві - це сигнал тривоги. Якщо дитина

повторює подібні дії або отримує від цього задоволення, то це вже серйозна проблема. Найчастіше діти, сміючи собаку чи kota за хвіст або вуха, або сідаючи їм на спину, здійснюють свої дії неусвідомлено. Діти у переддошкільному віці не розуміють, що їхні ігри з тваринами можуть заподіювати біль чи інші чийсь страждання. У цьому віці необхідно вчасно припинити жорстокі ігри дитини, бо, згодом, вони можуть перерости в норму, закріпитися у свідомості дитини. І жорстокість перейде в нову форму - садизм, форму отримання задоволення від звершень жорстокості. У більшості серійних вбивць потреба до насильства формувалася в дитинстві. Давньогрецький філософ Піфагор говорив: «Строго покарай своє дитя, винне у вбивстві комахи: з цього починається людиновбивство».

Потребу в жорстокості дитина часто черпає з відносин до неї своїх батьків. Якщо батьки виховують дитину методом постійних покарань, вони тим самим створюють середовище жорстокості, дають зрозуміти дитині - хто сильніший, той і правий. Учені Хеллман і Блекман з'ясували, що 75% серед тих, хто звинувачувався у злочинах, пов'язаних із насильством над особистістю, у дитинстві знущалися над тваринами. За іншими даними, понад 85% підлітків, які вчинили тяжкі злочини, раніше звертали на себе увагу жорстокістю з тваринами.

Аналіз найбільш жорстоких злочинів дозволив психіатрам зробити висновки про те, що повторювані акти знущань над тваринами в дитинстві часто передують розвитку в майбутньому розладів особистості та асоціальної поведінки, а також наркоманії. Виявилось, що половина людей з асоціальною поведінкою здійснювала в минулому садистичні дії.

Розрізняють два види дитячої жорстокості: фрагментарну і стійку. Перша проявляється у вигляді несподіваної агресії. У такій ситуації дорослим достатньо твердо сказати: «Так чинити не можна, це погано!» І тут же слід звернути увагу на щось інше, захоплююче для дитини. Стійка жорстокість пов'язана не з віком, а з особливостями дитини. Вони формуються у силу якихось невдалих обставин: агресія з боку батьків, їх недосяжні вимоги, глузування, гіперопіка. Це та форма поведінки, через яку дитина реалізує свій страх, стрес, долає перешкоди. І ця дитина, грубо кажучи, «без гальм» і потребує роботи зі спеціалістом.

Найбільш поганий прогноз розвитку особистості в цьому випадку у агресивних дітей молодше 10-ти років. У дослідженнях радянських соціологів (Кавтарадзе Д.М. та ін.), які вивчали близько ста випадків прояву жорстокості у дітей, встановлено, що повторення жорстокості характерне майже у 75% досліджених осіб. Це вказує на існування схильності до жорстокості [2, с.102-107].

Більшість досліджень показують, що маніяк-вбивця починає формуватися вже у віці 8-12-ти років [2]. Якщо раніше дитячі знущання над тваринами трактували переважно як недолік виховання через неблагополучну обстановку в сім'ї, то, згідно з останніми даними вчених, за жорстокість і агресію відповідає ген ферменту моноаміноксидази А (МАОА), також важливу роль відіграє етнічне походження.

Моноаміноксидаза А - це фермент, який розщеплює різні нейромедіатори і гормони, в тому числі серотонін, дофамін, норадреналін і адреналін. МАОА присутня в основному в печінці і головному мозку у великих концентраціях. Існує також припущення, що ген цього ферменту за певних обставин в дитячому віці може призвести до психопатії [5].

Фізична жорстокість до тварин, поряд з іншими формами асоціальної поведінки (злодійство, часта брехня, фізична жорстокість до людей), входить у клінічну картину проявів розладів поведінки (F91) Міжнародної класифікації хвороб [4].

В Україні нормативно-правове регулювання захисту тварин від жорстокого поводження здійснюється наступними Законами: "Про захист тварин від жорстокого поводження", "Про тваринний світ", "Про охорону навколишнього природного середовища", "Про ветеринарну медицину", "Про забезпечення санітарного та епідемічного благополуччя населення", "Про захист населення від інфекційних хвороб" та іншими нормативно-правовими актами. Поводження з тваринами ґрунтується на принципі: жорстоке поводження з тваринами є несумісним з вимогами моральності та гуманності. Забороняються пропаганда жорстокого поводження з тваринами, заклики до жорстокого поводження з ними, а також пропаганда мисливства в системі дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної і вищої освіти. Забороняється використання з розважальною або комерційною метою матеріалів, що демонструють жорстоке поводження з тваринами.

Громадський контроль у сфері захисту тварин від жорстокого поводження здійснюється громадськими інспекторами з охорони довкілля, які мають право складати протоколи за фактами жорстокого поводження з тваринами. Так, природоохоронне законодавство України регламентує недопустимість жорстокого поводження з тваринами, в якому передбачено відповідальність за жорстоке поводження з тваринами (Ст. 299 Кримінального кодексу України) [1].

На думку експертів у судовій психіатрії, від насильства над твариною до злочину проти особи - всього один крок. Для агресора тварини і люди мають спільні характеристики: вони - живі, страждають від болю і вмирають від завданих їм травм. Тому до випадків агресії в дитини потрібно бути особливо уважним вчителям, родичам, соціальним працівникам. У багатьох випадках, діти та підлітки, що знущаються над тваринами, потребують допомоги психіатрів та психологів.

Одним із шляхів допомоги дітям, жорстокість яких викликана цікавістю, є перетворення жорстокості на милосердя. Тварини асоціюються у дітей з іграшками, героями мультфільмів, звідси і дії дитини як до неживого предмета. Батьки повинні придивитися до гри малюка: чи кидає він іграшки, які мультфільми дивиться, чи немає агресії. Слід поступово привчати дитину до тварин, не потрібно залишати її наодинці з ними. Дорослим в таких ситуаціях необхідно показувати власний приклад, пояснювати, чому не можна робити боляче тварині, коли тваринці буває боляче. Це необхідно робити постійно, поки не буде спостерігатися закріплення позитивний ефект. На прогулянці можна, побачивши тваринку, розповісти про неї, зафіксувавши увагу на тому, яка вона маленька і беззахисна.

Позитивні результати щодо боротьби з дитячою жорстокістю по відношенню до тварин мають екскурсії до зоологічних парків, створення куточків живої природи, залучення сучасних дітей, які проживають у великих містах,

відірваних від природи, до спілкування з домашніми тваринами. В умовах навчально-виховних закладів для цієї цілі слід надавати перевагу активним та інтерактивним методам, методам оцінкової діяльності, які базуються на психолого-педагогічних методах ідентифікації, емпатії та рефлексії. Ці методи сприяють формуванню ціннісного, суб'єктивного ставлення до об'єктів живої природи, усвідомленню того, як поведінка людини «виглядає» з точки зору природних об'єктів, яких вона стосується [7, с. 338-340].

Таким чином, жорстокість по відношенню до тварин – це форма вираження жорстокості людини. Боротьба з цією жорстокістю повинна бути елементом цілеспрямованої та систематичної навчально-виховної роботи психолого-педагогічних працівників закладів освіти усіх рівнів, батьків, працівників соціальних служб, засобів масової інформації, громадських організацій тощо. Під час корекційної роботи із дітьми, які зазнали насильства, потрібно включати аспекти соціальної роботи з налагодження зв'язків, педагогічну роботу: навчання таким навичкам, як позитивне спілкування (вирішення конфліктів, адекватне висловлювання), адекватне мислення і ставлення до себе, прийняття рішень та психологічного захисту, сприяння підвищенню рівня самооцінки), психологічну роботу із зняття відчуття провини, емоційну та фізичну релаксації. Та для повного вирішення даного питання необхідно піднести його до рівня держави, щоб кожен пересічний громадянин задумався і почав працювати над собою, усвідомив важливість проблеми сімейного насилля та його наслідків в майбутньому житті дитини у проявах різних форм жорстокості.

Список використаних джерел

1. Екологічне законодавство України: Зб. нормат. - прав. актів: За станом на 1 вересня 2007 р. – К.: Істина, 2007. – 384 с.
2. Кавтарадзе Д. Н. Основные результаты работы по изучению жестокого обращения с животными / Д. Н. Кавтарадзе, В. А. Зубакин // Студенчество и охрана природы. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 102–107.
3. Кавтарадзе Д.Н. Феноменология жестокости: С точки зрения биолога / Д.Н. Кавтарадзе // Гуманитарный экологический журнал. – 2007.- Вып. 4 (27), т. 9. – С. 146-149.
4. Краткий курс психиатрии: Международная классификация болезней (10-й пересмотр) [Текст] / В.А. Вербенко [и др.]; ред. В. П. Самохвалов. - Симф. : Сонат, 2000. - 344 с.
5. Расследование «КП»: Почему дети пришли в зоопарк убивать животных? [Электронный ресурс] / Скойбеда У. // Комсомольская правда. - 2008. – 7 ноября. - Режим доступа <http://www.crimea.kp.ru/daily/24193/400343/>
6. Семенова К.А. Феноменология жестокости: С точки зрения психиатра / К.А. Семенова // Гуманитарный экологический журнал. – 2007. – Вып. 4 (27), т. 9. – С. 145-146.
7. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

ЗМІСТОВНІ АСПЕКТИ КРИЗОВОЇ СИТУАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Цегельник Тетяна Вікторівна, магістрант

*Науковий керівник: Пастушок Г. С., кандидат педагогічних наук, доцент
Національний університет «Острозька академія»*

В умовах кризової ситуації людина живе в стані напруження своїх адаптаційних ресурсів, які тісно пов'язані із психологічним і фізіологічним благополуччям. Відчувати, переживати різні емоції та почуття в різних життєвих ситуаціях – дуже важливо, природно й цінно. Та іноді почуття та емоції, які виникають, можуть бути дуже сильними, можливо й неочікуваними для самої людини, яка їх відчуває [4, с.5].

Сучасна суспільна ситуація в Україні в умовах проведення антитерористичної операції активно обговорюється та піддається осмисленню з боку різних наукових спільнот, у тому числі психіатричної та психотерапевтичної. Не викликають сумнівів різке збільшення психічних розладів та психологічних проблем серед мирного населення та учасників АТО, як і наслідки, з якими очевидно доведеться спіткнутися представникам охорони психічного здоров'я та медицині в цілому. Науковці з різних країн вивчають питання характерних симптомів, таких, як: часте повторне нагадування, уявлення і переживання травмуючих, стресових ситуацій, психопатологічні переживання, уникнення спогадів про травмуючі події та високий рівень тривожності, який зберігається після них, особливості психологічної реабілітації учасників бойових дій тощо [4, с.6].

Дослідженню психотерапевтичної реабілітації осіб постраждалих у кризових ситуаціях, присвячують свої праці К. Цеплінський (психотерапія постраждалих), А. Кулик, Й. Градзей (стратегії виходу пацієнтів зі стресових ситуацій), В. Отрембський, Г. Віонцек (методи і методика практичної реабілітації), М. Маді-анос, А. Сархан, Е. Кукія (посттравматичний синдром та депресія населення на Палестинських територіях) М. Бен-Езра, Ю. Пал-гі, А. Шира (посттравматичний синдром та депресія населення в Ізраїлі) та ін.[4, с.7].

Криза від грецького *krises*, що означає «боротьба», «випробовування». Криза – це порушення балансу, рівноваги. (На противагу поняттю «криза» вживають поняття «гомеостаз», що означає «врівноваженість», «збалансованість»). Криза - це ситуація, коли людина стикається з перешкодою на шляху здійснення важливих життєвих цілей, і цю перешкоду неможливо подолати за допомогою звичайних методів розв'язання проблем. Згодом настає період дезорганізації і вибуху, впродовж якого людина намагається розв'язати проблему. [3, с.51].

Життєвою кризою називають період, протягом якого змінюються спосіб детермінації процесів розвитку, життєвий задум, траєкторія життєвого шляху. Це тривалий глибинний конфлікт із приводу життя в цілому, його смислу, головних цілей та шляхів їх досягнення[2. С156].

Коли перед обличчям подій, що охоплюють найважливіші життєві відношення людини, воля виявляється безсилою (не в даний ізольований момент, а в принципі, у перспективі реалізації життєвого задуму), виникає специфічна для цієї площини життєдіяльності критична ситуація – криза [1, с.47].

У кризовій психології разом з поняттям криза часто вживаються такі поняття як стрес, фрустрація, конфлікт, проте значення цих понять не синонімічне поняттю криза. На думку Ф.Е. Василюка [1, с. 48], кожному з

них відповідає особливе категоріальне поле, яке визначає норми функціонування і вживання цього поняття (Табл. 1).

Таблиця 1.

Типологія критичних ситуацій

Онтологічне поле	Тип активності	Внутрішня потреба	Нормальні умови	Тип критичної ситуації
" Життєздатність "	Життєдіяльність організму	Тут і тепер задоволення	Безпосередня наявність життєвих благ	Стрес
Окремі життєві відносини	Діяльність	Реалізація мотиву	Труднощі	Фрустрація
Внутрішній світ	Свідомість	Внутрішня згода	Важкість	Конфлікт
Життя як ціле	Воля	Реалізація життєвого задуму	Труднощі та важкість	Криза

Т. Карцева зв'язує подію з самовизначенням особи, вона пише: «Подія є для людини життєвою у тому випадку, коли її здійснення зачіпає центральні аспекти її особи, тобто життєва подія є ситуація самовизначення особи» Оскільки криза якраз і характеризується неможливістю реалізації центральних аспектів особи, то кризовою ситуацією можна називати таку взаємодію суб'єкта і його середовища, при якому реалізація життєво важливих психічних процесів суб'єкта стає неможливою. Кризова подія, у такому разі, – це така значима для суб'єкта зміна в навколишній дійсності (внутрішня і зовнішня), яка призводить до неможливості реалізації його життєво важливих процесів.

Кризовість ситуації може бути пов'язана як з об'єктивними характеристиками ситуації (як при стихійних лихах, катастрофах, важкому захворюванні), так і з суб'єктивними: специфікою індивідуально-психологічними особливостями людини в певній ситуації. Часто в кризових ситуаціях спостерігається феномен «ключ до замка», коли патогенність обставин і специфіка особових особливостей людини накладаються і посилюють один одного.

Оскільки поняття «криза» об'єднує в собі і нормативні стани, що закономірно виникають в ході людського життя, і патогенні, то типологія та феноменологія кризових подій і ситуацій дуже широка. Кризові ситуації й події можна розглядати з точки зору їх просторових, тимчасових і інших характеристик:

- очікувані – несподівані;
- події, які пов'язані з поведінкою особи в середовищі (події-вчинки) і події, що відбуваються «не за ініціативою особи і не підвладні її контролю»;
- зовнішні події – події переживання ;
- сильні (здатні стати критичними для будь-якої людини);
- слабкі (що є критичними тільки для деяких людей);
- короткострокові – що тривають.

Події можуть відбуватися в різних областях життєдіяльності (сім'я, здоров'я, робота), бути пов'язані з віком (школа, одруження, вихід на пенсію), з ходом історії (війна, економічний спад) або із зрадливістю долі однієї людини (хвороба і розлучення).

До кризових ситуацій відносять:

1. Ситуації, пов'язані з переходом до наступного вікового етапу (вікова криза).
2. Ситуації втрати.
3. Надзвичайні, психотравмуючі ситуації.

Кризові ситуації першого типу можуть виникати як в житті окремої людини (як наприклад, підліткова криза), так і зачіпати цілі системи (кризи сім'ї). Кризи втрати можуть виникати у будь-якому віці і бути пов'язані з втратою близької людини, втратою значимих стосунків, з матеріальними втратами.

Особливе місце серед кризових подій і ситуацій займають надзвичайні, психотравмуючі, катастрофічні, оскільки саме вони викликають найбільш важкі переживання, руйнують психіку і мають потужні наслідки для функціонування людини.

У повсякденному житті також трапляються ситуації з невизначеним майбутнім, і людина, що страждає, не передбачає реального завершення тяжких, нестерпних обставин. Але й найтяжча криза залишає певну міру свободи – свободи ставлення до того, що трапилося, свободи налаштуватися так чи інакше. Можна сказати собі, що все скінчилось, нема чого чекати. Можна заглибитись у почуття жалю до себе. А можна вбачати у кризовому стані випробування, котре зробить людину сильнішою, мудрішою. Дякувати долі за випробування дуже важко. Весь час накочуються хвилі прикрасі, образи, туги, відчаю. І все ж свобода сприймання й оцінювання – це свобода особистості, яка знає, навіщо вона живе [2, с.158].

Щоб вийти переможцем, обминути труднощі, пройти випробування людина не повинна залишатися пасивною, вона не має тільки страждати. Знання про кризові стани, їхні симптоми, форми прояву – це вже перший крок до тієї самої свободи – свободи ставлення до скрутних обставин.

Список використаних джерел

1. Василюк Ф.Е. Психологія переживання: Аналіз преодолення критических ситуацій / Ф.Е. Василюк. – Москва: Изд-во МГУ, 1984.– 200 с.
2. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.: Підручник. – К.:Либідь,1999.
3. Приходько Ю. О. Практична психологія: Введення у професію. Навч. посібник / Ю.О. Приходько. – Київ: Каравела, 2012. – 248 с.
4. Харченко В.С. Психологічна діагностика та корекція посттравматичного стресового розладу особистості: методичний посібник / В.С.Харченко, М.А.Шугай. – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька

СУТНІСТЬ АЛКОГОЛЬНОЇ АДИКЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Чекіна Людмила Олексіївна, студентка

*Науковий керівник: Михальчук Ю.О., кандидат психологічних наук, доцент
Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука*

Для підлітків 14-15 років уживання спиртного – це елемент «питної» культури і «питних» традицій мікрооточення. Тому випивати потрібно з приводу й у компанії. Якщо це не так, то ця випивка невинуватана з нормативної точки зору й підлягає осуду. Вживання алкоголю підлітками чоловічої статі 14-15 років зв'язано з «питними» традиціями, виступає як певний культурний норматив зустрічі свята, святкового застілля. Поза цими рамками вживання алкоголю засуджується. Крім того, важливий не сам приємний смак спиртного, а хвилюючий стан легкого сп'яніння. Тому перевага віддається легким напоям (ром-кола, бренді-кола, джин-тонік тощо) і приємному спілкуванню. І.С. Кон [1] увів поняття «гомосоціофілія», що позначає дружбу підлітків чоловічої статі, у процесі якої хлопчики інтерналізують чоловічі форми поведінки і, ширше, маскуліні структури особистості. Гомосоціофілія може виявлятися в спільному проведенні часу, міцній чоловічій дружбі, транзиторних формах гомосексуальних контактів (найчастіше спільна мастурбація) і т.п. І тут, очевидно, спільне вживання алкоголю в компанії друзів служить меті не тільки полегшення «вписування» у компанію, зняття комунікативних бар'єрів, що вже відзначалося в численній літературі з даної проблеми. Можна припустити, що спільне вживання спиртного являє собою один з видів «маскулінного фільтру», що має за мету сформуванню в хлопчиків чоловічі форми поведінки і маскуліні структури особистості. І справа тут зовсім не в тому, що маскуліною є норма вживання алкоголю (хоча саме по собі це має місце [3]), а чоловіком буде той, хто вживає алкоголь.

Тому в підлітків 14-15 років існує суб'єктивна концепція про позитивний вплив алкоголю на здоров'я: по-перше, пити слід у компанії, по-друге, у повній відповідності до «питних традицій» свята-застілля, по-третє, вживання алкоголю – спосіб задоволення гомосоціофільних потреб, по-четверте, пити потрібно не для відчуття сп'яніння і не через приємний смак спиртного. У дівчат спостерігається та ж тенденція, зв'язана з «питними традиціями». Слід зазначити, що в даному випадку таку поведінку дівчат можна пояснити тим, що, по-перше, маскуліні стереотипи поведінки є цінними і для дівочої популяції в маскуліній культурі.

В.Д. Москаленко [2], посилаючись на літературні дані [3], наводить деякі міфологеми дітей з родин, де є питуший батько. Зокрема, такі.

1) *«Цей жасхливий секрет родини»*: від дітей батьки намагаються приховати все погане, що пов'язано з алкоголізмом. Але в дійсності безлад, внесений у життя алкогольною залежністю членом сім'ї, ніколи не можна цілком сховати. Уся родина, включаючи дітей, намагається грати в таку гру: «Давайте прикидатися, що все добре, давайте все погане сховаємо і тим захистимось». Приховування стає способом життя. Діти – жертви подвійного стандарту. Вони бояться говорити відкрито про свої проблеми, виростають замкнутими. Хоча секрет родини завжди розкривається, діти звикають жити заштореними, вони вже не бачать правди.

2) *«Життя в укритті»*. Брехня не тільки пронизує внутрішньосімейні взаємини, але і проникає далі в соціальне середовище. Діти знають, що люди засуджують пияцтво і глузують з п'яниць, звинувачують їх у тому, що ті – погані батьки. Тому діти прагнуть усіма силами приховати ганьбу своєї родини. Вони не можуть відверто говорити про родину ні з друзями, ні з учителями. Звичка до приховування зумовлює необхідність ігнорувати реальність. Таємність, виверти, обман стають звичайними компонентами життя, такими ж, як і реальність, а іноді і бажанішими за неї. У результаті підліток стає підозрілим і злим. Уроки, засвоєні в дитинстві, підкріплюються тим, що члени родини ніколи не обговорюють чесно, що ж відбувається. І відкриті комунікації перестають існувати. Чим більше таємності, тим більше заплутаності, провини, боротьби, бійок, роз'єднання членів родини й ізоляції, самотності.

3) *«Що ж реально?»*. Дитині часто доводиться спостерігати невідповідність між тим, що відбувається вдома, і тим, що їй говорять. Тому в неї з'являється недовіра до того, що вона бачить, чує і почуває. Нестача довіри до самої себе походить зі спроби навести порядок, зробити так, щоб нарешті все стало на свої місця, і потім почувати себе надійно, у безпеці.

4) *«Послання з подвійним сенсом»*. За своє життя дитина в алкогольній родині чує багато такого, що містить у собі суперечливий сенс. Ці звертання до дітей називають змішаними посланнями (mixed messages), інформацією з подвійним сенсом. Це можуть бути суперечливі вимоги батьків: «Завжди говори правду» і «Я нічого не хочу знати». З одного боку, дитина засвоює, що бути чесною – велике достоїнство, з іншого боку, усе життя вдома привчає її до приховування правди.

Список використаних джерел

1. Кон І.С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М.: Медицина, 1989. – 332 с.
2. Москаленко В. Д. Ребенок в «алкогольной» семье: психологический портрет / В. Д. Москаленко // Вопросы психологии. – 1994. - №4. – С. 63-73
3. Hofstede G. Masculinity / Femininity as a Dimension of Culture / G. Hofstede // Masculinity and Femininity. The taboo dimension of National Cultures / Ed. By G. Hofstede. - Thousand Oaks, CA, New Delhi, London : Sage Publications, Inc., 1998. – P. 3-28.
4. Seixas J.S. Youcha G. Children of alcoholism: a survivor's manual / J. S. Seixas, G. Youcha. - NY: Crown Publishers, Inc, 1985. - 235 p.

РОЛЬ СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ДІВЧИНИ-ПІДЛІТКА

Шахрайчук І.А., студентка

*Науковий керівник: Денисюк Н.В., викладач
Рівненський державний гуманітарний університет*

Надзвичайно важливу роль для гармонійного розвитку дитини відіграють відносини у сім'ї. Сім'я – це основа формування особистості дитини, основний виховний осередок. Саме вона вводить дитину в світ соціальних відносин, формує моральні цінності та її ставлення до оточуючих, є найкращим середовищем для повноцінного формування особистості дитини.

На думку Л.І.Анциферової сім'ї належить ціла палітра властивих їй стимуляторів психосоціального розвитку дитини, найважливіші з яких - інтенсивність та багатство спілкування з дорослими, інтимні та стійкі емоційні контакти з постійними особами (батько, мати, ін. члени сім'ї), батьківська любов і турбота. Це природні стимулятори, що найбільш повно відповідають потребам розвитку дитини, її емоційного світу і культури, багатого спектру вищих людських почуттів [7, с. 11].

Окремі аспекти цієї проблеми були розкриті в роботах В.А.Горшкова, І.І.Друкарова, Д.Г.Ельконіна, Р.М.Капралової, А.М.Сазонової, А.І.Ушатікової, А.В.Фурмана тощо [7, с. 12].

Сім'я є фундаментальним осередком суспільства, соціальним інститутом, де розвивається особа. Спілкування з дітьми, турбота про них, батьківська любов, участь у вихованні складають основу особистого, сімейного життя людей. Від того, як батьки виконують обов'язки по відношенню до дітей, якою мірою вони відповідальні за розумовий розвиток, духовно-моральний вигляд дітей, як складаються їх взаємини з синами і дочками, залежать зміст і характер сімейного виховання. Взаємини між батьками і дітьми завжди тісно пов'язані з взаєминами самих батьків, способом життя сім'ї, здоров'ям, благополуччям, її щастям. Благополуччю дитини сприяє доброзичлива атмосфера і така система сімейних взаємин, яка дає почуття захищеності і одночасно стимулює і спрямовує її розвиток. Сім'я для дитини - це місце народження і основне місце існування. Вплив сім'ї здійснюється і проявляється таким чином:

- сім'я забезпечує почуття безпеки, гарантуючи безпеку дитині при взаємодії із зовнішнім світом, освоєнні нових способів її дослідження та реагування;
- діти вчаться у батьків певним способам поведінки, засвоюючи певні готові моделі поведінки;
- батьки є джерелом необхідного життєвого досвіду.
- батьки впливають на поведінку дитини, заохочуючи або засуджуючи певний тип поведінки, а також застосовуючи покарання або допускаючи прийнятний для себе ступінь свободи в поведінці дитини.

У свій час А. Макаренко зазначав: «Батьки повинні знати, чим живе, чим цікавиться, що любить, чого не любить, чого хоче й чого не хоче їхня дитина. Вони повинні знати, з ким вона дружить, з ким грає і в що грає, що читає, як сприймає прочитане... Батьки не повинні несподівано довідуватися про різні неприємності й конфлікти, а мають їх передбачати й запобігати їм» [5, с. 106].

І.С.Кон вважає, що немає ні одного соціального чи психологічного аспекту поведінки підлітків, який би не залежав від сімейних умов сьогодні чи в минулому [7, с. 14].

Особливо істотно помітний цей вплив стає саме в підлітковому віці. Від того, як батьки сприймають і розуміють підлітка, його потреби, інтереси, психологічні стани та переживання, а, отже, відповідно і взаємодіють з ним, залежить сприймання і оцінка підлітком себе, формування позитивного чи негативного образу "Я", прийняття чи неприйняття своєї особистості. Батьківські установки щодо дітей впливають на усвідомлення ними мотивів своєї поведінки і діяльності, формування цінностей та ідеалів, вироблення оцінок і самооцінок, за якими діти оцінюють себе і людей, що їх оточують.

Головна особливість підліткового віку – різкі, якісні зміни, які охоплюють увесь розвиток. У різних підлітків ці зміни відбуваються в різний час: деякі підлітки розвиваються швидше, деякі у чомусь відстають від інших, а в чомусь випереджують їх і т. п.

О.М.Леонтьєв вважав, що підлітковий період – це другий період народження особистості (після дошкільного), ознакою якого є високий рівень самостійності, здатності до самовдосконалення, самовизначення, вміння ставити перед собою мету. Саме у підлітковому віці розпочинається статеве дозрівання та змінюється гормональний фон організму. У дівчаток це відбувається швидше, ніж у хлопчиків. Саме у цей період підліток може бути надто збудливим, мати підвищену тривожність, та гостро реагувати на будь які стресові і конфліктні ситуації. Відстоюючи власну незалежність підліток вслякко намагається, щоб батьки його сприймали як «рівного собі», дослухалися до його думки та поважали його «існування».

На початку підліткового періоду розвитку в дитини з'являється й посилюється прагнення бути схожим на старших, дітей і дорослих, причому такий намір стає таким сильним, що, форсуючи події, підліток іноді передчасно починає почуватися вже дорослим, вимагаючи відповідного ставлення до себе, як до дорослої людини. У той самий час, і ще не у всьому він відповідає вимогам дорослості [1, с.36].

Найлегший спосіб досягти мети «бути як дорослий» полягає у наслідуванні зовнішнім формам спостережуваної поведінки. Дівчатка раніше ніж хлопчики (у 11-12 років) копіюють поведінку дорослих, які авторитетні у середовищі; сюди ж входить мода, одяг, зачіски, прикраси, косметика, особливий лексикон, манера поведінки, способи відпочинку, захоплення тощо. Крім дорослих, зразками для наслідування із боку дівчаток можуть бути і їх старші однолітки. Тенденція бути схожими на дорослих починається в підлітковому віці і в подальшому зростає [8, с. 63].

Слід враховувати, що підвищена увага дівчат-підлітків до своєї зовнішності пов'язана з цілком певними особливостями психічного розвитку дитини у цей період, зі зміною орієнтації підлітків з дорослих на однолітків. Тому підлітку дуже важливо відповідати нормам, прийнятним в оточуючому середовищі [4, с. 104].

Спілкування в сім'ї дозволяє дівчинці-підлітку виробляти власні погляди, норми, установки і ідеї. Розвиток дівчинки залежатиме від того, наскільки хороші умови для спілкування надані їй в сім'ї [6, с. 88].

Саме з настанням процесу статевого дозрівання у дівчаток проявляється підвищений інтерес до протилежної статі. І саме в цей період батько виступає в ролі головного чоловіка її оточення, еталоном людини, на яку має бути схожий її хлопець, мати якісь риси, які має її батько, проявляти таку ж поведінку в ставленні до неї. Адже батько уособлює модель поведінки чоловіка в сім'ї. Ролі та функції, які він виконує, своєрідним чином проєктуються на «бажані вимоги». Спілкування батька з донькою дає їй уявлення про чоловіків в загальному та допомагає відчутти і чітко усвідомити свою жіночу природу.

Мати ж для дівчинки стає своєрідним «еталоном» та прикладом того, як має поводити себе жінка, мати, подруга. Останнє особливо важливе в підлітковому віці, коли мати є саме подругою зі своєю донькою, всіляко підтримує її, ділиться своїми справами, думками, переживаннями. Адже підлітковий вік – це вік своєрідного бунту, протесту, намагання показати, що «я вже не дитина», бажання щоб з його думкою рахувалися.

Вагомий вплив на формування особистості дівчини-підлітка мають побутові звички, які закладаються саме в сім'ї та забезпечують вплив на здоров'я особистості. На сім'ю покладається основна роль щодо формування здорового способу життя, бо саме від мами залежить здоров'я її сім'ї: її знань, умінь, навичок та звичок. Так, якщо мама курить, має інші шкідливі звички, тощо швидше за все дівчинка також буде курити.

Поведінку батьків А. Макаренко розглядав як вирішальний фактор формування особистості дитини. Він писав, що дівчат слід вчити великій повазі до себе, до своєї жіночої гідності. За його словами найбільший негативний вплив батьківського авторитету за своїми педагогічними наслідками має патріархальна сім'я, в якій дівчатка виростають тривожними, невпевненими в собі [2, с. 294].

Конфлікти між батьками та підлітками призводять до появи дуже стійкої тривожності, яку важко піддавати корекції. Дівчаткам в таких випадках потрібні емоційні зв'язки з подругами для того, щоб вони зрозуміли їх переживання при сварці з батьками [3, с. 66].

Головні мотиваційні лінії цього вікового періоду, пов'язані з активним прагненням для особистісного самовдосконалення, - це самопізнання, самовираження і самоствердження [7, с. 112].

Поведінка дівчинки-підлітка регулюється її самооцінкою, а самооцінка формується під час спілкування з людьми, які її оточують. Але самооцінка молодших підлітків суперечлива, недостатньо цілісна, тому й у поведінці може виникнути багато невмотивованих вчинків.

Реакція емансипації - специфічно підліткова реакція. Вона проявляється прагненням вивільнитись з-під опіки, контролю. Вона може поширюватися на встановлені старшими порядки, правила, закони, стандарти їхньої поведінки та духовні цінності. Потреби вивільнитись пов'язані з боротьбою за самостійність, за самоствердження як особистості. Ця реакція у дівчаток підліткового віку виникає при надмірній опіці із боку старших, які ставляться до неї як до маленької дитини, суворому контролю, який позбавляє їх мінімальної самостійності, свободи.

Прояви реакції емансипації дуже різні. Вона може відчуватися в щоденній поведінці підлітка, у бажанні скрізь і завжди діяти на власний розсуд, самостійно.

У дівчаток в цьому віці простежується прагнення більш поглиблено зрозуміти себе, розібратися у своїх почуттях, настроях, думках, відносинах. Життя дівчинки-підлітка мусить бути заповнене якимись змістовними відносинами, інтересами, переживаннями. Саме в такому віці починає встановлюватися певне коло інтересів, які поступово набувають стійкості.

Найголовнішим у взаємопорозумінні між батьками та дівчинкою-підлітком є прагнення до діалогу, коли дорослий розмовляє на одному рівні із дитиною, зважає на її потреби, прислухається до її думок. Для цього батьки повинні переглянути своє ставлення до дітей, подолати емоційний бар'єр, багато працювати над собою. Глибокий психологічний контакт із дитиною – це універсальна вимога для благополучного формування особистості дитини в будь-якому віці, дівчини-підлітка зокрема. Саме відчуття і переживання контакту з батьками дають дітям можливість відчутти й усвідомити батьківську любов, прихильність і турботу.

Тому, для оптимального формування та розвитку особистості дівчини-підлітка дуже важливо, щоб саме в сім'ї вона відчувала себе спокійною, емоційно відкритою та захищеною.

Список використаних джерел

1. Аметова Є. Р. Про значення сім'ї у формуванні вільної особистості дитини / Є. Р. Аметова // Педагогіка і психологія. – 2006. - № 2. – С.36-43.
2. Говорун Т.В. Гендерна психологія: Навчальний посібник / Т.В. Говорун, О.М. Кікінеджи. – К.: Академія, 2004. – 308 с.
3. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления: книга для психологов, педагогов, родителей / В.Г. Казанская. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.
4. Кравченко Т. «Життєві сценарії» сім'ї та їхній вплив на соціальний розвиток особистості / Т. Кравченко // Педагогіка і психологія. – 2002. - № 1-2. – С. 61-67.
5. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка родинного виховання: Навч. посібник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2006. – 324 с.
6. Наш проблемный подросток: учеб. пособие / Авт. кол.: Е.В.Алексеева, О.Е.Байтингер, О.Б.Долгинова и др. - СПб: Союз, 1999. – 142 с.
7. Психология подростка: Учебник / Под ред. А. А. Реана. - СПб.: Прайм - Еврознак, 2006. – 480 с.
8. Работа психолога с родителями / Упоряд. Т.Гончаренко. – К.: Вид. дім «Шкіл.світ»: Вид. Л.Галіцина, 2006. – 112 с.

СУТНІСТЬ ТА ВИДИ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ

Юр Тетяна Анатоліївна, студентка

*Науковий керівник: Михальчук Ю.О., кандидат психологічних наук, доцент
Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'ячука*

Сімейний конфлікт – це усвідомлено-полярне відстоювання членами сім'ї своєї позиції з актуальної проблеми сім'ї. На основі проведеного теоретичного аналізу означеної проблеми з'ясувалося, що наслідками сімейних конфліктів можуть бути і розлучення, і сімейні драми, і суїциди, і невротичні захворювання [1; 3].

Проведений нами аналіз психологічної літератури показав, що найбільш поширеними причинами сімейних конфліктів, як правило є такі [2; 4]:

- *незадоволення потреби в значущості свого «Я»*, неповага почуття гідності з боку партнера. Сталість очікуваних форм взаємин і спілкування з боку соціального оточення підтримує стійкість «Я-концепції». Отже, коли взаємини засновані на психічній підтримці, взаєморозумінні, емоційному комфорті, то відбувається усвідомлення значущості й цінності свого «Я». І, навпаки, відсутність турботи, уваги, згоди, психічної підтримки з боку чоловіка (або жінки) з часом приводить до появи незадоволеності в іншій потребі в любові, повазі, у відчутті своєї значущості, у збереженні почуття власної гідності, необхідних для підтримки «Я-концепції».

Чоловік може очікувати, що його дружина буде йому одночасно коханою, товаришем, домогосподаркою, матір'ю; розпоряджатися його доходами чи сама заробляти гроші для родини; представляти родину в соціальному житті співтовариства. Дружина може очікувати, що її чоловік буде її коханим, товаришем, годувальником родини, батьком і дбайливим господарем будинку. Ці різноманітні функції, виконання яких очікують один від одного шлюбні партнери, часто припускають зовсім протилежні види діяльності і риси характеру. І вони далеко не завжди можуть бути сполучені в одній людині. Нездатність до виконання однієї з цих функцій може привести до стану незадоволеності найважливіших потреб, а, отже, до постійно високого рівня напруги в житті подружньої пари. Які саме потреби є домінуючими, які цілком задовольняються, які задовольняються частково, а які не задовольняються взагалі – усе це залежить від особливостей особистості подружжя і від особливостей середовища, в якому існує ця подружня пара. Манера реагування партнерів знайти різноманітні сполучення задоволення потреб і фрустрації – емоції чи розум, боротьба чи прийняття – ще більше збільшує розмаїття умов, що мають принципове значення для розуміння конфліктів між конкретними людьми;

- *важкі фінансові й побутові умови* (погіршення матеріального стану сім'ї; надмірна зайнятість одного або обох подружжів на роботі; неможливість нормально працевлаштуватися; тривала відсутність житла; відсутність пристрою дитини у дитсадок, школу). Ведення господарства для сучасних подружніх пар не актуальне, особливо для жінок, – вони розраховують на активну допомогу чоловіків, які відзначаються високим рівнем домагань щодо виконання господарчо-побутових обов'язків жінкою;

- *незадоволення потреби в позитивних емоціях* (відсутність ласки, турботи, розуміння). Як чоловіки, так і жінки намагаються отримувати психологічну підтримку від партнера, при цьому вимоги до себе у виконанні даної функції значно занижені;

- *неадекватні ролі очікування*. До шлюбу кожен із подружжів формує в своїй уяві роль майбутнього чоловіка або дружини із досвіду батьків, розповідей знайомих і друзів, прочитаних книжок, переглянутих кінофільмів. Але в реальному житті кожен із подружжів виконує одночасно декілька ролей (роль чоловіка, батька, сина, працівника установи), що вимагає значних фізичних витрат і моральних сил. Якщо в реальному сімейному житті ролі очікування не підтверджуються, тоді це викликає розчарування і, як наслідок, виникнення конфлікту;

- *несумісність характерів, неповага, зрубисть*. Несумісні за характером люди за всіма ознаками не повинні поєднуватися. Удари, породжені несумісністю, вражають абсурдністю, безглуздістю і незначними приводами для зіткнення. Їх можна уникнути, але лише в тому випадку, якщо один з членів подружжя почне працювати над собою, роблячи героїчні зусилля по приборканню свого характеру. Інший спосіб уникнути ударів – не заводити родину;

- *відмінність поглядів на сумісне подружнє життя, виховання дітей, ставлення до батьків або родичів*. Сучасні жінки розраховують на більш активну участь чоловіків у вихованні дітей, ніж вони самі від себе вимагають. Безвідповідальність або надмірна вимогливість до себе кожного з членів подружжя щодо виконання батьківсько-виховної функції;

- *обмеження свободи, активності дій, самовиразу членів сім'ї*. Обидва члени подружжя прагнуть максимальної соціальної активності для себе і значно обмежують у своїх очікуваннях соціальну активність партнера;

- *девіантна або делінквентна поведінка одного із членів сім'ї* (алкоголізм, наркоманія, позбавлення волі);

- *авторитарний, жорсткий тип взаємин, який склався в сім'ї в цілому;*

- *авторитарне втручання родичів в подружні стосунки;*

- *сексуальна дисгармонія партнерів за шлюбом*.

Сексуальна несумісність може виникати через відмінність темпераментів; розходження еротичних смаків і пристрастей; різницю в досвіді; різне ставлення до сексу (один "помішаний" на сексі, а для іншого секс на останньому місці в ієрархії життєвих цінностей). Якщо сексуальна несумісність у шлюбі приводить одного з членів подружжя до незадоволеності життям, то привід до конфлікту в наявності.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов / В.И. Андреев. – Казань, 1992. – 142 с. – 142 с.
2. Богданович Л.А. Супружеская жизнь: гармония и конфликты / [сост. Л.А. Богданович]. – М.: Профиздат, 1990. – 176 с.
3. Ващенко І.В. Психологічні аспекти дослідження сімейних конфліктів / І.В. Ващенко. // Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. – Психологія. – Х: ХДПУ, 2004. – Вип. 13. – Ч.1. – С. 51-57.
4. Сысоенко В.А. Супружеские конфликты / В.А. Сысоенко. – М.: Мысль, 1989. – 173 с.

Молодий природодослідник

РОЛЬ МІКРООРГАНІЗМІВ У ВІДТВОРЕННІ РОДЮЧОСТІ ҐРУНТІВ В УМОВАХ АНТРОПОГЕННОГО НАВАНТАЖЕННЯ

Безверха Оксана Володимирівна, аспірант

*Науковий керівник: Лико С.М., кандидат сільськогосподарських наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сьогодні занепокоєння викликає екологічний стан земель України сільськогосподарського призначення. З посиленням господарської діяльності людини загострилися негативні явища, пов'язані із втратою родючості ґрунту. Надмірне антропогенне навантаження в умовах нерационального ведення сільськогосподарського виробництва стає причиною їхньої деградації, що характеризується зниженням родючості, накопиченням забруднюючих речовин у результаті чого значно порушуються оптимальні умови існування ґрунтової мікрофлори [1].

За відсутності надходження органічної речовини та незбалансованого застосування мінеральних добрив, ігнорування сівозмін, зведення до мінімуму площ вирощування бобових культур, спалювання соломи тощо в ґрунтах активізуються процеси дегуміфікації. Суттєво збіднюється склад біоценозів ґрунтів, спостерігається зведення до мінімуму і навіть випадання з них окремих видів корисних організмів. Багато агроценозів перетворилися в резерватори збудників хвороб [2].

Оскільки обов'язковими і найактивнішими учасниками процесів ґрунтоутворення є рослини та мікроорганізми, питання формування родючості ґрунтів цілком правомірно слід розглядати як значною мірою біологічні. Всі біохімічні процеси в ґрунтах, у т.ч. й ті, що обумовлюють родючість, залежать від інтенсивності розвитку та функціональної активності мікроорганізмів [3].

Біологічна активність ґрунту визначається запасами гумусу в ньому. За останні роки кількість гумусу в ґрунтах різко зменшилась і тому для отримання високого та якісного врожаю треба вносити достатню кількість органічних речовин. Відомо, що гумус як один з головних джерел родючості ґрунту є похідним синтезу і руйнування біомаси з активною участю в цих процесах мікроорганізмів. Мікробіологічна активність ґрунту також істотно змінюється під впливом різних мінеральних і органічних добрив. Проблеми родючості ґрунтів штучних і природних біогеоценозів, їхній агроекологічний стан досліджували В. В. Медведєва, Н. А. Макаренко, С. П. Вознюк, Д. В. Лико, С. І. Веремеєнко, М. О. Клименко, О. Ф. Смаглій, О. Г. Тарарико та ін.

Аналіз літературних джерел показав, що проблема оцінки формування ґрунтової мікробіоти в агроєкосистемах залишається відкритою. Багато в чому це обумовлено недостатнім методичним забезпеченням їх ідентифікації в природних середовищах, особливо в ґрунтах. Діяльність ґрунтових мікроорганізмів визначає родючість ґрунтів, його екологічний стан.

ґрунтові мікроорганізми у природних цілинних ценозах підтримують на постійному, характерному для даного типу ґрунту рівні органічну речовину, вміст рухомих форм елементів живлення, інтенсивність процесів окислення-відновлення, гуміфікації-мінералізації та ін. Господарська діяльність людини призводить до інтенсифікації процесів, які проходять з участю ґрунтових мікроорганізмів. Вони мають високу чутливість до антропогенного впливу і в умовах природних екосистем та агроєкосистем їхній склад змінюється. Склад і кількість мікроорганізмів тісно пов'язані із середовищем їх існування та глибиною орного шару ґрунту. Потрібно звернути увагу на те, що в природних умовах на вміст і поведінку хімічних речовин в ґрунті впливає велика кількість факторів: тип ґрунту, його механічний, морфологічний склад, рН, температура, вологість, мікробний ценоз. За результатами теоретичних узагальнень та експериментальних порівняльних досліджень ґрунтів агроєкосистем з антропогенно трансформованими ґрунтами потрібно проводити оцінку їх стану за структурними та функціональними показниками мікробіоценозу.

Для розуміння процесів, які відбуваються у ґрунті, та сприяння відновленню родючості деградаційних ґрунтів необхідно вивчати і враховувати особливості перебігу мікробіологічних процесів у ґрунті і кількісний склад мікроорганізмів, у тому числі й целюлозоруйнівних мікроорганізмів, оскільки значний внесок у родючість ґрунту вносить целюлолітична активність, від неї багато в чому залежить рівень біогенності ґрунту.

Целюлозоруйнівні мікроорганізми здійснюють розклад рослинних решток, виділяючи при цьому в середовище окислювальні ферменти, які володіють властивістю синтезувати гумусові речовини із продуктів розкладу цих решток. Здатність розкладати целюлозу не є характерною особливістю будь-якої систематично однорідної групи мікроорганізмів. Навпаки, вона проявляється у багатьох видів бактерій і грибів, що в систематичному плані досить різні [4]. Інтенсивність процесу розкладу целюлози знаходиться у тісній залежності із забезпеченням ґрунту поживними речовинами, умовами аерації, теплового і водного режимів внесенням різних видів і доз добрив, біологічних властивостей рослин, а тому свідчить не лише про активність целюлозоруйнівних мікроорганізмів, але й відображає ступінь мобілізації азоту, фосфору, калію та інших елементів.

Мікробіологічна активність ґрунту є важливим фактором його родючості й досить чутливим екологічним та агрономічним індикатором. Саме мікроорганізми є важливою складовою процесу ґрунтоутворення і ланкою, що забезпечує екологічну рівновагу будь-якої ґрунтової екосистеми.

Список використаних джерел

1. Дем'янюк О.С. Оцінка дерново-підзолистого ґрунту за мікробіологічними показниками / О.С. Дем'янюк // Агроекологічний журнал. – 2002. – № 3. – С. 32.
2. Патики В.П., Тихонович І.А., Філіп'єв І.Д., Гамаюнова В.В., Андрусенко І.І. Мікроорганізми і альтернативне землеробство / За ред. В.П. Патики. – Київ: Урожай, 1993. – 176 с.

3. Біологічна меліорація ґрунтів. Традиційне і нове / Волкогон В.В. // Сільськогосподарська мікробіологія. – 2011. – Вип. 13. – С. 7–20.

4. Целюлозолітична активність ґрунту в різних короткоротаційних сівозмінах / О. В. Гепенко // Вісник Харківського національного аграрного університету. Сер.: Ґрунтознавство, агрохімія, землеробство, лісове господарство. – 2013. – № 1. – С. 176–180.

ЕВТРОФІКАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ЛЕНТИЧНИХ ВОДОЙМ

Гей Вікторія Васи́лівна, студентка

*Суходольська Ірина Леоні́дівна, кандидат біологічних наук, старший викладач
Рівненський державний гуманітарний університет*

Надходження біогенних елементів у поверхневі водойми при перевищенні їхніх природних концентрацій призводить до евтрофікації гідроекосистем. В результаті зазначеного процесу відбувається швидкий розвиток рослин, збільшення чисельності зоопланктону, різке зниження концентрації кисню, накопичення токсинів, погіршення якості води та загибель гідробіонтів тощо [2, 6]. До біогенних елементів, що саме й спричиняють евтрофікацію, відносяться насамперед азот та фосфор, які є обов'язковими елементами тканин будь-якого живого організму [2, с.480]. Евтрофікації піддаються практично всі водні об'єкти, однак найбільше вона проявляється у водоймах, що мають обмежену циркуляцію води [6, с.51]. Тому мета дослідження – вивчення чинників, які викликають евтрофікацію екосистем лентичних водойм.

За рівнем евтрофікації водойми поділяються на оліготрофні (слабкоевтрофіковані), мезотрофні (середньоевтрофіковані) та евтрофні (сильно евтрофіковані). Іноді також в окрему категорію виділяють гіперевтрофні (досить сильно евтрофіковані) водойми, такі, де евтрофікація призводить до масового відмирання біоти й різкої зміни параметрів та стійкості екосистеми [2, с.481].

Дослідження евтрофікації гідроекосистем відбуваються протягом тривалого періоду, що дало можливість сформувати певні уявлення стосовно джерел надходження біогенних елементів, їхньої поведінки у водоймах та встановити основні закономірності міграції й розподілу в системі «вода – гідробіонти – донні відклади» [4, 6]. Режим біогенних елементів розглядається як вихідний показник потенціальної евтрофікації. Одним з негативних наслідків збільшення концентрації азоту і фосфору у водоймі є інтенсивний розвиток водоростей, що призводить до «цвітіння» води. При цьому важливим є не лише вміст зазначених елементів, але і співвідношення між ними (N/P). Так, найінтенсивніший розвиток водоростей спостерігається при співвідношенні N : P = 20 : 1 [1, с.284].

Крім прямих наслідків, евтрофікація може впливати на міграцію та трансформацію певних сполук у екосистемі. Відомо, що основними причинами евтрофування водойм є змив мінеральних добрив із сільськогосподарських полів, забруднення вод стоками промислових, побутових підприємств, тваринницьких комплексів та збільшення збільшенням рекреаційного навантаження на екосистеми. Так, у дослідженнях [4, с.18] було показано, що посилення природної евтрофікації озер відбувається унаслідок порушення встановленого гідрологічного режиму, обміління, заростання вищою водною рослинністю, тобто зростання темпів їхнього «старіння». Автором [6, с.53] було показано, що внаслідок надмірного антропогенного забруднення озеро Світязь від слабо- та помірноевтрофних перейшло до високоевтрофних водойм за вмістом фосфору, залишаючись помірноевтрофним лише у зимовий та весняний періоди. Максимальні концентрації вмісту фосфору в озері Світязь було виявлено влітку (0,27 мг/дм³). У межах басейну озера основними джерелами забруднення є комунальні відходи та стічні води із сільгоспугідь (пестициди та добрива). Вміст азоту у воді озера Соминець складає у поверхневому та придонному шарах – 0,97 мг/дм³, фосфору (поверхневий шар) – 0,046 мг/дм³. Рівень трофності озера досить високий і постійно зростає. Згідно результатів дослідження авторів [5, с.170] озеро Соминець є мезоевтрофним з яскраво вираженим зміщенням у літній період до евтрофного. Основне джерело надходження азоту – сільськогосподарські угіддя, зокрема, пасовища. У воді озера Перемут вміст фосфору варіював від 0,09 до 0,13 мг/дм³. У забрудненні озера фосфором провідна роль належить населенню. Більшість дослідників відносять озеро до мезоевтрофних водойм. Концентрація азоту у воді озера Пісочне становила 0,41 мг/дм³, а фосфору – 0,028 мг/дм³ [3, с.58]. Джерелами надходження зазначених сполук до водойми є навчально-наукові стаціонари та бази відпочинку.

Значна частина біогенних елементів надходить у озера зі стічними водами, хоча в більшості випадків змив елементів поверхневими водами значно менший, ніж в результаті міграції профілем ґрунту, особливо в районах із промивним режимом. Забруднення природних вод біогенними елементами виникають, перш за все, в тих випадках, коли порушується агрономічна технологія застосування добрив та не виконується комплекс агротехнічних заходів.

Таким чином, основними негативними наслідками процесу евтрофікації є погіршення якості й прозорості води, підвищення концентрації токсичних речовин, що є продуктами метаболізму планктонних водоростей, заростання, обміління та прискорення темпу «старіння» водойми. Тому, потрібно вживати всі необхідні заходи щодо запобігання та контролю надходження біогенів антропогенного походження у екосистеми озер.

Список використаних джерел

1. Кузьмінчук Ю. С. Таксономічна структура фітопланктону водосховищ р. Тетерів / Ю. С. Кузьмінчук // Вісн. Житомир. держ. агрокол. ун-ту. – 2005. – Вип. 2 (15). – С. 282–287.
2. Морозова А. А. Абиотические факторы водной среды и их роль в формировании режима и динамики биогенных веществ в замкнутых водоёмах / А. А. Морозова // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Біологія. – 2015. – № 3–4. – С. 480–484.
3. Савицька О. М. Гідрохімічна характеристика озер Пісочне та Перемут / О. М. Савицька, Ю. М. Забитівський // Шацький національний природний парк: наукові дослідження 1994–2004 рр.: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 20-річчю створення Шацького національного природного парку. – Світязь : [б. в.], 2004. – С. 58–59.

4. Шевчук М. Й. Евтрофікація озер Волинської області / М. Й. Шевчук, О. Г. Сергушко // Агроекологічний журнал. – 2017. – №1. – С.16–21.
5. Якушин В. М. Екологічний стан озер Шацького природного національного парку та шляхи його поліпшення / В. М. Якушин, О. П. Оксіюк, В. М. Тімченко // Українське Полісся: вчора, сьогодні, завтра : зб. наук. пр. – Луцьк: Надстир'я, 1998. – С. 170–171.
6. Янко Н. В. Антропогенна евтрофікація Шацьких озер / Н. В. Янко, В. В. Станкевич, Н. М. Коваль // Довкілля та здоров'я. – 2014. – № 3. – С. 51–55.

ВИКОРИСТАННЯ НЕЧІТКОГО ІНТЕГРАЛЬНОГО РОЗРАХУНКУ ПРИ ПРИЙНЯТТІ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ

Гергелюк Віктор Ігорович, студент
Крайчук Олександр Васильович, кандидат фізико-математичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет

Моделювання виступає як комплексний засіб вивчення об'єкта дослідження шляхом створення формально тотожного йому пізнавального образу, що відображає його властивості. Проблема використання математичного апарату у прикладному вивченні управлінських ситуацій і процесів є одним з ключових питань розвитку теорії і практики управління. Процеси зниження передбачуваності результатів, збільшення ваги економічних наслідків, викликаних управлінськими помилками вимагають забезпечення якості управлінських рішень за рахунок формування адекватної аналітичної інформаційної бази для оцінювання ключових характеристик діяльності та розвитку підприємства. Існуючі загальноприйняті підходи до побудови математичних моделей об'єктів ґрунтуються на кількісних методах, які не дають змоги оперувати невизначеністю. Однак цільова постановка завдань процесу управління доволі часто пов'язується з вихідною змінною нечіткої системи управління.

Математичне моделювання складних соціально-економічних систем, до яких можна віднести і тенденції розвитку світової економіки, вимагає врахування багатьох факторів з недостатнім рівнем статистичного опису складових функцій, високим ступенем їх невизначеності та необхідності врахування великого обсягу іноді суперечливої інформації [3, с. 67]. Дослідження В.П. Бочарнікова [1] показали, що найбільш притаманним для вирішення практичних задач в умовах невизначеності може бути підхід, який базується на теорії нечітких мір та нечітко-інтегрального розрахунку (Fuzzy-технології) і дозволяє створити ефективне прикладне математичне забезпечення в системах підтримки прийняття рішень та аналізу експертних оцінок.

Основи нечіткої логіки були закладені наприкінці 60-х років минулого століття у працях відомого американського математика Латфі Заде. Його робота «Fuzzy Sets», що була опублікована у 1965 році в журналі «Information and Control», заклала основи моделювання інтелектуальної діяльності людини і стала поштовхом до розвитку нової математичної теорії – «fuzzy logic» [2]. Потреба у таких дослідженнях була викликана зростаючим незадоволенням існуючими на той час експертними системами. Для створення дійсно інтелектуальних систем, здатних адекватно відображати реальні події і взаємодіяти з людиною, необхідний був новий математичний апарат, що переводить невизначені і неоднозначні життєві та управлінські твердження у мову чітких і формальних математичних формул. Подальші роботи Л.Заде і його послідовників заклали міцний фундамент нової теорії і створили передумови для впровадження методів нечіткого інтегрального розрахунку в різні сфери діяльності людини.

Наявність математичних засобів відображення нечіткості вхідної та вихідної інформації дає змогу побудувати модель, яка є адекватною до реальності. Стан об'єкта управління є загальною абстракцією, яка відображає кількісно-якісні форми реалізації його існування, специфіку та міру суттєвих властивостей, як внутрішніх, так і зовнішніх. Процес ідентифікації стану об'єкта передбачає наявність алгоритму діагностики, який дає змогу вирішити такі завдання: описати реальний та бажаний стан об'єкта; встановити, чи узгоджуються їх рівні; визначити характер та тип відхилень; передбачити момент часу, в який діагностичні показники мають набути відповідного або критичного значення.

Використання теорії нечітких множин формує можливості для подолання недоліків ймовірнісного та оптимізаційного підходів, а також узгодження різноманітних варіантів нечітких рішень за умови наявності нечітких обмежень, коефіцієнтів та початкових умов. Таке обґрунтування управлінських рішень дає можливість проаналізувати тенденції змін характеристик адаптації механізмів управління підприємствами, забезпечити умови взаємодії його складових, уникнути ризику помилок у плануванні та істотно покращити точність прогнозування [3, с. 112-114].

Прогнозування та вирішення проблем, пов'язаних з характеристикою стану об'єкта в економіці та управлінні на підставі нечітких множин здійснюється на основі програмного середовища MATLAB з використанням пакета нечіткої логіки Fuzzy Logic Toolbox. Це дозволяє розглядати групи показників для комплексного всебічного подання стану об'єкта дослідження та цілеспрямовано розподілити існуючі матеріальні, фінансові, інформаційні та людські ресурси для вирішення пріоритетних проблем, в тому числі пов'язаних із забезпеченням інноваційного розвитку.

Список використаних джерел

1. Бочарников В. П. Fuzzy-технология : Математические основы. Практика моделирования в экономике / В. П. Бочарников. – С-Пб. : «Наука» РАН, 2001. – 328 с.
2. Заде Л. С. Понятие лингвистической переменной и ее применение к принятию приближенных решений / Л. С. Заде. – М. : Мир, 1976. – 167 с.
3. Князевич А. О. Механізми управління інноваційним розвитком : моногр. / А. О. Князевич, О. В. Крайчук. – Рівне, 2011. – 136 с.

4. Князевич А. А. Математическое моделирование минимизации дефицитности финансового обеспечения деятельности субъектов инновационной инфраструктуры / А. А. Князевич, А. В. Крайчук // Экономика і держава. – №1. – 2016. – С. 24–28.
5. Леоненков А. В. Нечеткое моделирование в среде MATLAB и Fuzzy TECH. – Спб. : БХВ-Петербург, 2003. – 736 с.

ПРОБЛЕМА РИЗИКУ НАБИРАННЯ ЗАЙВОЇ ВАГИ У ПУБЕРТАТНИЙ ПЕРІОД ЖИТТЯ

Дунайчик Аліна Василівна, студентка

*Науковий керівник: Сяська І.О., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальність теми. Надлишкова маса тіла та ожиріння є однією з ключових проблем ХХІ століття і входить до числа неінфекційних захворювань, які призводять до зростання захворюваності та смертності, ранньої втрати працездатності та інвалідизації. За останні 20 років поширеність ожиріння серед підлітків віком від 12 до 17 років зростає майже в три рази з 5 % до 14 %. Основною причиною виникнення надмірної ваги та ожиріння є порушення енергетичної рівноваги між спожитими та витраченими калоріями, що зумовлюється надмірним вживанням висококалорійних продуктів з високим вмістом жирів і вуглеводів та низьким рівнем фізичної активності, малорушливим способом життя сучасної молоді.

Об'єкт дослідження – учні 8 – 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Предмет дослідження – антропометричні показники фізичного розвитку школярів пубертатного періоду життя.

Мета дослідження визначити схильність до набирання зайвої ваги у пубертатний період розвитку.

Завдання дослідження:

1. Вивчити та проаналізувати наукові та літературні джерела за вивченою темою дослідження;
2. Проаналізувати поширеність надмірної ваги серед дітей підліткового віку;
3. Дослідити антропометричні показники розвитку учнів 8-9 класів Млинівецької ЗОШ І-ІІ ст. Тернопільської області Кременецького району;
4. Здійснити порівняльний аналіз результатів дослідження з показниками фізіологічної норми.
5. Визначити фактори, які призводять до появи надмірної ваги у підлітковому віці.

Фізичний розвиток дітей та підлітків характеризують певні соматометричні величини, зокрема, антропометричні дані. Антропометрія включає виміри довжини (см) і маси тіла (кг), обхватних розмірів грудної клітки (ОГК, см).

Оцінка рівня фізичного розвитку здійснюється за допомогою методу стандартів, суть якого полягає в порівнянні індивідуальних антропометричних величин з таблицями стандартів, і здійснюється в кілька етапів.

1 етап. Визначення масо-ростовий показника (індекс маси тіла, ІМТ), що відображає відповідність маси тіла та зросту, за формулою: $IK = \text{маса тіла (кг)} / \text{зріст (см)}$. В нормі ІК становить 0,35-0,40 кг/см для хлопчиків і 0,32-0,38 кг/см для дівчаток [2].

Дослідження антропометричних показників проводилося у групі з 36 дітей, з них 17 хлопчиків і 19 дівчаток. За результатами досліджень 47,3% дітей мають відхилення, які проявляються у вигляді затримки росту, високорослості та зайвої ваги, решта – 52,7% дітей відповідають фізіологічній нормі. У порядку зменшення частоти патології, головними причинами порушення фізичного розвитку є такі: конституційні, церебрально-ендокринні, соматогенні (хронічні захворювання різних систем організму з порушенням функції того чи іншого органа), спадкові захворювання, соціально-побутові фактори (див. табл. 1).

Таблиця 1

Результати визначення масо-ростового показника у досліджуваній групі			
Індекс маси тіла, (ІМТ)			
Кількість дітей з відхиленнями		Кількість дітей з нормальними фізіологічними показниками	
Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
17	47,3	19	52,7

У ході дослідження, визначивши масо-ростовий показник, було встановлено, що 26,3% дітей мають відхилення в масі тіла у вигляді її збільшення. Відхилення в масі тіла більше ніж 10% від нормативних показників називають паратрофією, яка була зафіксована у 15,8% досліджуваних дітей. Збільшення маси понад 14% від фізіологічної норми за рахунок надмірного відкладання жиру називається ожирінням. 10,5% досліджуваних дітей відповідали цій категорії, таким чином в них діагностовано першу стадію ожиріння.

2 етап. Визначення індексу пропорційності Ерісмана (ІЕ), що вказує на пропорційність розвитку грудної клітки за формулою: $IE = \text{ОГК} - \text{зріст (см)} / 2$, де ОГК – окружність грудної клітки на видиху (см) [1, 2].

У залежності від величини індексу розрізняють три типи конституції тіла:

I – астеник – показники ІЕ зі знаком «мінус», нижчі від -1;

II – нормостенік – показники ІЕ в нормі дорівнюють 0 ± 1 ;

III – гіперстенік – показники ІЕ мають плюсові значення, більші від 1.

Астеник – ріст тіла вищий за середній, довгі кінцівки, повздовжні розміри тіла більші за поперечні, струнка структура, вузька і довга грудна клітка, підгрудний кут гострий, прискорений обмін речовин. Гіперстенік – як

правило, середнього зросту, більші поперечні розміри тіла, міцна кремезна статура, короткі кінцівки, добре розвинута грудна клітка, підгрудний кут – тупий. Нормостенік – проміжний тип між астеніком та гіперстеніком.

За результатами визначення індексу пропорційності Ерісмана, що вказує на пропорційність розвитку грудної клітки, встановлено, що 55,5% підлітків відносяться до гіперстеніків; 27,8% – до астеніків і 16,7% – до нормостеніків. Показники індексу пропорційності Ерісмана наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Результати визначення індексу пропорційності Ерісмана					
Індекс Ерісмана (ІЕ)					
Астенік		Нормостенік		Гіперстенік	
Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
10	27,8	6	16,7	20	55,5

3 етап. Визначаємо індекс міцності будови тіла Пінье (ІП) за формулою: $ІП = \text{зріст (см)} - (\text{маса (кг)} + \text{ОГК (см)})$, де ОГК – окружність грудної клітки на видиху (см). Якщо показник менше 10 – міцна будова тіла, 10-25 – середня будова тіла, 26 і вище – слабка будова [2].

Результати визначення індексу міцності будови тіла Пінье встановили, що у 63,8 % дітей середня будова тіла; у 36,12% – слабка будова; і жодної дитини з показником міцної будови (див. табл. 3).

Таблиця 3

Результати визначення індексу міцності будови тіла Пінье					
Індекс Пінье (ІП)					
Слабка будова		Середня будова		Міцна будова	
Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
13	36,12	23	63,8	0	0

Висновки. Дослідження антропометричних показників розвитку учнів 8-9 класів здійснювалось на базі Млинівської ЗОШ І-ІІ ст. Тернопільської області Кременецького району. Аналіз результатів дозволив оцінити стан фізичного розвитку за антропометричними індексами: маси тіла, пропорційності Ерісмана, міцності будови тіла Пінье.

Одержані в ході дослідження показники засвідчують, що четверта частина дітей (26,3%) мають відхилення в масі тіла у вигляді її збільшення. З них на ожиріння страждають 10,5% дітей, а паратрофічне збільшення маси тіла від фізіологічної норми зафіксовано у 15,8% підлітків. Отже, у досліджуваній віковій групі проблема надмірної маси тіла стоїть досить гостро і потребує встановлення основних чинників, які її викликають з метою визначення ефективних методів боротьби з цією патологією.

Визначення індексу пропорційності Ерісмана встановило, що 55,5% учнів є гіперстеніками, 27,8% – астеніки, 16,7% підлітків – нормостеніки. Астенічна статура являє собою природну худорлявість і тонкість кістки. Люди з даним типом статури практично не набирають вагу. У астеніків постійно холодні кінцівки, також у них прискорений обмін речовин, що ускладнює процес набору ваги. Якщо людина-астенік захоче набрати вагу, їй необхідно їсти дуже часто і багато. За фізіологічним станом організму – це слабкі люди, які схильні до різних захворювань. Нормостеніки мають пропорційну мускулисту статуру. Обмін речовин у них також швидкий, але при сидячому способі життя жирова тканина буде відкладатися. Люди цього типу більше за інших пристосовані до занять спортом. Їм потрібно їсти більше білкової їжі, ніж жирової і вуглеводної. Гіперстеніки – це люди, які мають округлі форми, а також широкий скелет. У даного типу статури переважає жирова маса над м'язовою. Кінцівки зазвичай короткі, метаболізм уповільнений. Вони легко набирають зайві кілограми і насилу нарощують м'язову масу. Більшість досліджуваних дітей відносяться саме до гіперстеніків, відповідно можна зробити висновок, що вони становлять групу потенційного ризику нарощування зайвої маси тіла. Для цієї групи підлітків існує необхідність щоденних фізичних навантажень, занять фізичною культурою і ведення активного способу життя з метою запобігання появи надмірної маси тіла навіть при раціональному харчуванні.

У порівнянні індивідуальних антропометричних величин з таблицями стандартів, визначення індексу міцності будови тіла Пінье встановило, що 63,8% учнів мають середню будову тіла, 36,12% мають слабку будову тіла та повну відсутність учнів з міцною будовою, що свідчить про низький рівень фізичного розвитку учнів 8-9 класів.

Список використаних джерел

- 1.Сегеда С.П. Антропология: навч. посібник / С.П. Сегеда. – К.: Либідь, 2001. – 336 с.
- 2.Хасанова Г.Б. Антропология: учеб. пособие / Г.Б. Хасанова. – М.: КНОРУС, 2014. – 232 с.

ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИНОСУ БІОГЕННИХ ЕЛЕМЕНТІВ З ВОДОЗБОРІВ ОЗЕР

Зубкович Іван Васильович, аспірант

*Науковий керівник: Лико С.М., кандидат с/г наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Однією із найважливіших проблем сьогодення є мінімізація негативного впливу людини на природу, зокрема, на водне середовище. Оскільки господарська діяльність людини традиційно тяжіє до джерел води (річки, озера тощо), відтак водні об'єкти зазнають найбільшого антропогенного навантаження. Водні об'єкти, зокрема озера, часто служать місцями акумуляції забруднюючих речовин. Забруднення озерних водойм дуже часто відбувається у результаті господарської діяльності у межах їхніх водозборів. Тому важливим дослідницьким аспектом є вивчення геоecологічних процесів міграції хімічних елементів у басейнових природних територіальних комплексах.

Міграція хімічних елементів на земній поверхні та в біосфері в цілому здійснюється або за безпосередньої участі живої речовини (біогенна міграція) або протікає в середовищі, геохімічні особливості якого (P_2O_5 , CO_2 , H_2O тощо) зумовлені живою речовиною – як тією, що в даний час населяє біосферу, так і тим, яке було на Землі протягом усієї геологічної історії [1].

Згідно із законом біогенної міграції атомів (за В.І. Вернадським) важливе теоретичне і практичне значення має розуміння загальних хімічних процесів, що протікають на поверхні водозборів озер, а також геологічних комплексів, складених минулою діяльністю організмів. Звідси випливає одна з найбільш нагальних геоecологічних потреб – проведення ландшафтно-геохімічних досліджень лімносистем. Ландшафтно-геохімічні пошуки лімносистем мають велике наукове і практичне значення у зв'язку з інтенсивним розвитком техногенного чинника прогресу, обумовленого латеральною і радіальною міграцією хімічних елементів та їхніх сполук в компонентах ландшафтів та басейнових системах водойм. Слід зазначити, що ландшафтно-геохімічні дослідження набули широкого розвитку в усьому світі, передусім у геологічних і ґрунтознавчих установах як геохімічні дослідження навколишнього середовища (*Environment Geochemical*) [2].

Ландшафтно-геохімічні дослідження лімносистем обґрунтовуються та розкриті в працях зарубіжних (В.А. Генералова, А.Л. Жуховицька, Л.Л. Россолімо, О.Ф. Якушко) та українських вчених (В.М. Гуцуляк, Т.М. Єгорова, Л.Л. Малишева). Сучасні дослідження ландшафтно-геохімічних процесів у межах озерно-басейнових систем проводяться Л.В. Ільним, І.П. Ковальчуком, В.О. Мартинюком та іншими вченими.

Актуальність досліджень геоecологічних процесів у басейнових системах набуває особливого значення у зв'язку з обмеженими відомостями щодо екологічної оцінки виводу біогенних хімічних елементів (рухомого фосфору, азоту та ін.) з озерних водозборів, а саме процесів їх радіальної (вертикальної) та латеральної (горизонтальної) міграції у ґрунтових профілях на різних генетичних горизонтах схилових геокомплексів водозборів озер, а також із потребою у розробці екологічних та агроecологічних моделей збалансованого природокористування у басейново-озерних системах та прогнозування їх розвитку в умовах інтенсивного антропогенного навантаження [3]. У басейнових озерних системах зі «схиловою мікрозональністю» (за Ф. Мільковим) під впливом атмосферних опадів порушується рівновага між твердою і рідкою фазами водозбірної території, внаслідок чого компоненти хімічного складу ґрунтів переходять у водну фазу з подальшим осадонагромадженням на дно водойм озер.

Дослідження виводу біогенних елементів у басейнах озер має важливе значення, оскільки характеризує ступінь та направленість взаємодії води з корою вивітрювання водозбору, а також з донними відкладами. Донні відклади є своєрідним відзеркаленням гідрогеохімічного стану водної маси та процесів, які проходять на території водозбору озера. Вони депонують у собі забруднюючі інгредієнти. Хімічні елементи в донних відкладах значною мірою знаходяться в рухомій формі і взаємодіють з водною фазою.

Еволюція розвитку озер у значній мірі визначається процесами, що відбуваються на їхніх водозборах. Зв'язок озера з водозбором здійснюється через рідкий та твердий стоки, з якими відбувається надходження хімічних елементів в озерну улоговину. В результаті формується зовнішнє навантаження на аквально-лінійний комплекс, яке оцінюється кількістю речовини, що надійшла на одиницю площі дзеркала водойми. Основними чинниками впливу водозбору на озеро є стан та геоecологічні особливості просторово-типологічної структури угідь, що визначають інтенсивність виводу хімічних речовин під впливом талого і дощового стоку, а також показник господарської освоєності водозбору зі зростанням якого збільшується ступінь впливу водозбору на водойму.

Джерела надходження хімічних речовин з водозборів у водойми є природного (природне, фонове) та антропогенного походження. З точки зору виявлення геоecологічних закономірностей їх формування найбільший інтерес представляє господарська діяльність (сільськогосподарське, лісогосподарське, рибогосподарське тощо природокористування) та особливості урбанізаційно-селітебної структури земель у межах водозборів озер, які визначають навантаження на водні екосистеми озер.

Тому перспективи досліджень геохімічної міграції речовин у межах басейнових ландшафтів лімносистем мають бути спрямовані на моніторингові геохімічні та гідрохімічні спостереження на тестових ділянках озерних водозборів. На основі оцінки та динаміки виводу хімічних елементів у межах озерних водозборів мають створюватися геоecологічні моделі збалансованого природокористування (агро-, лісо-, рибогосподарського) конкретних озерно-басейнових систем.

Список використаних джерел

1. Бровдій В.М. Закони екології: Навч. посібник / В.М. Бровдій, О.О. Гаца; за ред. В.М. Бровдія. – К.: Освіта України, 2007. – 380с.
2. Малишева Л. Л. Геохімія ландшафтів / Л. Л. Малишева. – К.: Либідь, 2000. – 18 с.
3. Лико Д. В. Геоecологічна оцінка міграції речовин у межах водозборів методом ґрунтових мікрокатен (на прикладі басейну річки Случ) / Д.В. Лико, В.О. Мартинюк, С.М. Лико, Н.О. Осницька, К.В. Лисюк // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер.: Екологія. – 2015. – Вип. 13. – С. 26–38.

АНАЛІЗ ФАУНИ *CHYSOMELIDAE* БЕРДИЧІВСЬКОГО РАЙОНУ ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Ищук Вікторія Олегівна, студентка

Науковий керівник: Трохимчук І.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет

Твердокрилі, або жуки – досить різноманітний ряд комах, які вражають своїм зовнішнім виглядом. Але серед представників ряду значна кількість жуків майже мікроскопічних розмірів. Такими є хризомеліди, або жуки-листоїди, що вважаються однією з найбагатших видами родиною твердокрилих у фауні України. За зовнішнім виглядом вони зовсім непоказні, але результати їхньої діяльності помітні неозброєним оком. Живуть переважно відкрито на листі, рідше – всередині листя, стебел, плодів.

Chrysomelidae – це своєрідна спеціалізована група жуків, у загальних рисах із схожим способом життя. Різні види шкідників чутливі до навколишнього середовища, тому вони добре пристосовані до певних мікрокліматичних умов існування. Проте вони досить лабільні, здатні швидко реагувати на змінені, несприятливі умови життя, змінюючи при цьому місце існування шляхом міграції, кормові рослини чи навіть цикл розвитку [1].

Родина жуків-листоїдів (*Chrysomelidae*) – одна з найбагатших видами родина ряду Твердокрилі (*Coleoptera*) у фауні України. До родини належить 50 000 видів, із Палеарктики відомо близько 3500 [4], а на території країн СНД зустрічається близько 1350 видів [1].

На відміну від вусачів, з якими листоїди найбільш споріднені, вони мають різне за формою тіло, без покриву з волосками, довжина вусиків середня, булавоподібного або пильчастого типу. Листоїди ховають вусики, підгинають їх під голову, і не можуть закинути їх на спину як вусачі. Комахи цієї родини значно дрібніші ніж вусачі, серед них переважають види, довжина яких не перевищує 10 мм.

Незважаючи на те, що *Chrysomelidae* – одна з найвивченіших родин жуків в Україні, рівень вивченості регіональних ентомофаун дуже різниться. Недостатньо досліджено Бердичівський район Житомирської області. У літературі неповні дані про видовий склад містяться лише у роботах М. Є. Сергеева [4; 5], відомості про біологію та екологію району дослідження практично відсутні.

Видовий склад *Chrysomelidae* Бердичівського району становить 29 видів, що належать до 14 родів та 7 підродин. Найбільшою кількістю видів представлені підродини Хризомеліни (*Chrysomelinae*) – 12 видів або 41,38% від загальної кількості та Галеруцини (*Galerucinae*) – 7 видів або 24,14%. Найбільшою кількістю видів представлені роди Хризоліна (*Chrysolina*) – 6 видів або 20,7 % та Скригоголови (*Cryptocephalus*) – 4 види або 13,8%.

З виявлених комах родини листоїдів найчастіше зустрічаються і найбільш шкодочинними є Блішка дубова (*Altica quereatorum*), Листоїд тополевий (*Chrysomela populi*), Листоїд осиковий (*Chrysomela tremula*), Хризоліна гладенька (*Chrysolina polita*), Лохмея вербова (*Lochmaea capreae*), Лохмея глодова (*Lochmaea crataegi*), Агеластика вільхова або листоїд вільховий (*Agelastica alni*) та Піргалта вербова (*Pyrhalta lineola*). Це пов'язано з харчовою базою даних шкідників, адже деревні породи букових, вербових і розоцвітих, які складають основний масив широколистяних лісів, найчастіше вражаються шкідниками, зокрема жуками - листоїдами.

Оскільки жуки-листоїди тісно пов'язані з кормовими рослинами та місцями, де вони зростають, багато уваги приділено рослинності та визначено систематичний склад кормових рослин хризомелід. Ми встановили, що найбільш багата видами ентомофауна більшості букових, вербових і розоцвітих. Практично найменше небезпечних шкідників зустрічається на кленах, вільхах та інтродукованих породах. Живлення жуків-листоїдів району дослідження відбувається в більшості випадків на тих самих видах та родах рослин, що й в інших районах України [4].

Для імаго більшої частини досліджуваних комах характерно живлення листям. Більшість личинок листоїдів – фітофаги, виняток складають види підродин *Clytrinae* та *Cryptocephalinae*, личинки яких є сапробіонтами. Імаго та личинки хризомелід дуже ненажерливі. Більшість із них у період активності може за короткий час знищити наполовину або зовсім листки на кормових рослинах, часто залишаючи лише черешки і головні жилки. Для імаго характерно грубе об'їдання листків або молодих стебел рослин. Часто вони обгризають листки по краях або прогризають їх наскрізь, утворюючи численні дірки різноманітної форми й розміру. Вони вигризують м'якуш листка знизу, залишаючи непошкодженими лише верхній епідерміс, головні, іноді другорядні жилки [1].

За широтою спектру кормових рослин серед хризомелід фауни району дослідження виділяються такі групи: монофаги (4 види), олігофаги (вужьких олігофагів – 11 видів, широких олігофагів – 8 видів), поліфаги (6 видів). Таким чином, у районі дослідження переважають олігофаги (66 %), до них належать майже дві третини видів.

Більша частина *Chrysomelidae* лісових біоценозів Бердичівського району є – дендробіонтами (17 видів), як на деревно-чагарниковій, так і на трав'янистій рослинності можуть житися - 4 види, хортобіонтів – 8 видів. Із дендрофільних листоїдів найбільша кількість видів живляться листям верби, дубу, глоду, тополі, терену, в'язу.

На поведінку і рівень активності комах, їх морфогенез і розвиток впливають екологічні фактори. Особливого значення набувають глобальні зміни клімату, адже показники середньодобової температури підвищуються і впливають на життєдіяльність як на представників *Chrysomelidae*, так і на інших комах. Це відображається на таких найважливіших характеристиках популяції, як плодючість, смертність, віковий склад. Абіотичні чинники разом з біотичними визначають існування виду в певній місцевості від його процвітання до повного вимирання.

Серед абіотичних факторів важливе значення у життєдіяльності комах мають кліматичні фактори - тепло, вологість, світло, рух у повітрі. Важливе значення має тепловий або термічний фактор. Пояснюється це тим, що комахи не мають постійної температури тіла. У зв'язку з цим розвиток листоїдів, їх поведінка, швидкість розвитку, а також популяційна динаміка чисельності, нерідко визначаються температурними умовами середовища, ці умови часто набувають значення головного або провідного екологічного фактора [2].

Як правило, листоїди активні з другої декади квітня, при середньодобовій температурі 9 - 12°C і

температурі ґрунту на глибині 10 см вище 6 – 10°C . Однак деякі з них, наприклад *Листоїд м'ятний*, в умовах Лісостепу і Полісся масово виходять з ґрунту лише у другій половині травня при температурі повітря вище 15°C. Переважно у травні оживають також жуки, які зимують у затінених місцях, густих лісах, чагарниках, в ярах. Але протягом 2015-2016 років ми відзначили зміну активності листоїдів, у 2015 році масовий вихід комах спостерігався у другій – третій декаді квітня, у 2016 році – у першій декаді квітня; дорослі особини стосегігалися у вересні - жовтні.

Усі місяці 2015 року, крім жовтня, мали суттєве перевищення кліматичної норми, особливо січень, березень, серпень і грудень – 4 градуси і вище. Відзначився спекою початок вересня, новий максимум якого склав +35,7°C. Кліматологи визначили, що осінь, тривала 110 днів, що перевищує кліматичну норму на 33 дні, зима 2016 року була теплішою, а це в свою чергу позначається на активності комах та їх зимівлі.

Активність імаго листоїдів лісових біоценозів Бердичівського району у 2015 році спостерігалася тільки з III декади березня по листопад. Максимальне видове різноманіття у 2016 році припадає на III декаду квітня та початок травня. Ми вважаємо, що це пов'язано з підвищенням середньорічних температур 2015 – 2016 років. З квітня до травня відбувається різке збільшення кількості видів, а з червня до жовтня їх кількість поступово зменшується.

За часом активності імаго й особливостям життєвого циклу серед жуків-листоїдів району дослідження виділяються чотири фенологічні групи: весняно-осіння (16 видів або 56%), весняно-літня (8 видів або 27%), літня (3 види або 10%) та літньо-осіння (2 види або 7%). До комах з моновольтинним циклом розвитку належать 14 видів (49%), з бівольтинним – 12 видів (41%), з тривольтинним – 3 види (10%), за сприятливих умов деякі представники родини можуть утворювати часткове або повне третє (тривольтинний цикл) покоління протягом року.

Аналіз фенограм розвитку комах-шкідників з родини листоїдів на досліджуваній території дає змогу краще вивчити їх біологічні і фенологічні особливості. Ці знання допомагають розробити та впроваджувати заходи по обмеженню кількості шкідливих і збереженню корисних видів комах цієї родини, а головне - запобігти спалаху масового розмноження хвое- і листогризучих комах.

Під час живлення на тих чи інших частинах рослин дорослі комахи і личинки пошкоджують їх. Можна виділити три основні типи пошкоджень рослин, які спричиняють різні види родини *Crysmelidae*: пошкодження листків (наприклад, Листоїд тополевий (*Chrysomela populi*)), плодів (Лохмея глодова (*Lochmaea crataegi*) і коренів (личинки деяких видів підродин *Clytrinae* і *Cryptocephalinae*, які є сапробіонтами).

Деревні породи переносять об'їдання крони по-різному. Найбільш чутливі до цього пошкодження темнохвойні породи - ялиця, кедрова сосна і ялина, більш стійкими є листяні породи. Рівень пошкодження дерева залежить від стійкості до шкідників і числа комах, які мешкають на ньому. Так, наприклад, шкідників дуба зустрічається близько 850 видів комах, тополь — близько 700 видів, вербових — понад 300 видів. Ми встановили, що найбагатша видами ентомофауна більшості букових, вербових і розоцвітих. Найменше небезпечних шкідників зустрічається на кленах, вільхах та інтродукованих видах дерев [3].

Регуляція шкідливої діяльності листоїдів у лісових насадженнях - невідкладне завдання, яке стоїть перед працівниками лісового господарства. Для боротьби з комахами застосовується комплекс методів, якими регулюється чисельність шкідливих видів.

Під час дослідження даної групи комах ми встановили, що під час застосування будь-яких методів боротьби потрібно враховувати розвиток листоїдів та чисельність окремих видів, екологічні умови, у яких вони розвиваються, стан та склад лісових насаджень. Під час дослідження даної групи комах ми встановили, що під час застосування будь-яких методів боротьби потрібно враховувати розвиток листоїдів та чисельність окремих видів, екологічні умови, в яких вони розвиваються, стан та склад лісових насаджень. Найбільш дієвими заходами в боротьбі з листоїдами є хімічні засоби. Вони ґрунтуються на застосуванні отруйних речовин проти комах - інсектицидів, проти грибних захворювань - фунгіцидів. В основі біологічних методів захисту лісу від шкідників ми пропонуємо використання хижаків і паразитичних комах (ентомофагів), комахоїдних птахів і звірів, а також патогенних бактерій і вірусів. Згідно вивчення літературних джерел та наших досліджень, на дорослих хризомелід, їх личинок та лялечок полюють хижі жуки – жукелиці, личинки жуків-сонечок, стафіліни, золотоочки і павуки. Зокрема, на найбільш поширених шкідників – листоїдів району дослідження (Піргалта вербова (*Pyrrhalta lineola*), Лохмея вербова (*Lochmaea capreae*), Агеластика вербова (*Agelastica alni*)), полює ейзаркорис вербовий (*Eysarcoris punctatus*). Велике значення у зниженні чисельності Дубової блішки (*Altica quercorum*) належить хижому клопу Цикрона голуба (*Zicrona coerulea*).

Із птахів велику кількість листоїдів, їх яйця, личинки та лялечки, переважно на надземних частинах рослин або у підстилці, поїдають мухоловки, синиці, вівчарики, дрозди та дятли. Іноді хризомелідами у місцях зимівлі, у період розвитку у ґрунті та літньої діапаузи, можуть жититися кроти і землерийки.

На всіх стадіях розвитку жуки-листоїди хворіють на грибкові захворювання. Вологе літо є часто приводом до епідемічного захворювання жуків, личинок і лялечок паразитичним грибом *Sporotrichum globuliferum*.

Зміна чисельності листоїдів, як і інших комах, залежить від впливу абіотичних і біотичних факторів середовища й діяльності людини. Співвідношення цих факторів може викликати невелике або сильне збільшення їх чисельності – залежно від вихідної густоти популяції в момент наростання спалаху масового розмноження і конкретних екологічних умов. Слід підкреслити, що абіотичні фактори діють на всю популяцію листоїдів більш менш однаково, а біотичні в більшості – тільки на певний відсоток особин. Ступінь впливу біотичних факторів на популяцію залежить звичайно від чисельності особин на одиницю площі, тобто від густоти популяції. Враховуючи екологічні зв'язки шкідників і рослин, при складанні прогнозів і планів заходів боротьби з хризомелідами потрібно підходити диференційовано до різних насаджень у різні роки. Тому важливо своєчасно попередити заселення й розмноження комах – шкідників.

Список використаних джерел

1. Бровдій В. М. Жуки-листоїди. Хризомеліни. Випуск 16 / В. М. Бровдій. - Київ : Наукова думка, 1977. – 382 с.
2. Ішук В. О. Вплив абіотичних факторів на життєдіяльність *Chrysomelidae* / В.О Ішук, І.М. Трохимчук// Збірник наукових праць. – Рівне : Вид-во РДГУ, 2016. – 148.
3. Коренева І. М. Систематична та екологічна характеристика ентомофауни широколистяних біоценозів

Житомирщини / І. М. Коренева, Н. О. Нечай // Збірник наукових праць. – Житомир : Вид-во ЖДПУ ім. І. Я. Франка, 2013. – 128 с

4. Сергеев М. Е. Жуки-листоеды (Coleoptera, Chrysomelidae) зоны широколиственных лесов Украины / М. Е. Сергеев // Український ентомологічний журнал, 2012. - № 2 (5). – с.21-39.

5. Сергеев М. Е. Жуки – листоїди (Coleoptera, Chrysomelidae) Полісся України / М. Е. Сергеев, П. М. Шешурак // Український ентомологічний журнал, 2014. – № 2(9). – с. 23-37.

ПОПУЛЯЦІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОДНОЇ ЕНТОМОФАУНИ РІЧКИ СЛУЧ

Кандаурова Б.В., спеціаліст

Кирильчук О.О., студент

*Науковий керівник: Рудь О.Г., кандидат ветеринарних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Вступ. Протягом 1868 року друкується ряд наукових робіт М. Ломніцького, що були присвячені вивченню водних твердокрилих Середньої Європи. У 1897 р. виходить наукова праця А. Вайсіна, в якій подано список жуків з околиць Тернополя і Дрогобича. Список видів водних жуків Галичини, Буковини і Краківського краю наводить в своїх дослідженнях М. Новіцький (Nowicki, 1873). Фауністичний огляд водних жуків тодішньої Галичини представлено в «Каталозі жуків Галичини» М. Ломніцького (Lomnicki, 1884)[3, с.134].

Початок нового етапу в формуванні поглядів щодо екології водних гідробіонтів було покладено в другій половині ХХ століття завдяки працям Грамми В.Н., який вперше провів аналіз впливу різноманітних факторів водного середовища на розподіл жуків та виділив екологічні групи серед представників ентомофауни, в залежності від місця їх проживання [5, с. 46].

Видовий склад в одній ентомофауни, екологію та приуроченість їх до певних типів водойм вивчали також К. Ламперт (1900), С.Г. Лепнева (1916), З. Бронштейн (1935), В.І. Жадін (1940), А.Н. Ліпін (1941), Я.Н. Рейхардт (1940), Є.Н. Павловський (1943), В.Н. Шванвіч (1949) [6, с. 28].

Отже, обрана тема є актуальною і потребує подальшого вивчення.

Мета роботи – вивчення популяційних характеристик водної ентомофауни та їх використання для оцінки екологічного стану водної системи річки Случ.

Матеріали та методи дослідження. Наші дослідження виконувались протягом 2015-2016 років на території околиць с. Тишиця в різних біотопах річки Случ. Ентомологічні дослідження ми почали з вивчення фізико – географічних особливостей біотопу, аналізу літературних джерел та дослідження водних біоценозів. Для дослідження водних біоценозів ми використали: метод косіння ентомологічним водним сачком; для якісного відбирання літофільної фауни використали водяні грабельки; для кількісного відбирання проб літофільної фауни служив гідробіологічний шкребок. Також ми використовували збір вручну.

Дослідження ентомофауни комах ми проводили із застосуванням методик К.К. Фасулаті, з наступним обрахунком всіх коефіцієнтів популяційних характеристик, прийнятих в аутокології та демекології[7, с. 116].

Власні дослідження. Аналіз видового складу даної екосистеми показав, що представники водної ентомофауни річки Случ належать до 15 родин 7 рядів, таких як: Diptera, Hemiptera, Odonata, Coleoptera, Ephemeroptera, Plecoptera та Trichoptera.

Найбільш поширеними на досліджуваній території є представники ряду Coleoptera 34% і Odonata 28%. Це пояснюється наявністю багатой рослинності, що зумовлює значне поширення у даній водоймі фітофагів, що у свою чергу є кормом для хижаків, до яких належать Odonata та переважна більшість водних Coleoptera. В результаті проведених досліджень водойм виявлено водних Coleoptera, що належать до родин: Dytiscidae, Girinidae та Hydrophilidae.

Dytiscidae та Girinidae належать до підряду Adepnaga, а Hydrophilidae – до підряду Poliphaga. Аналіз видового складу показав, що родина Dytiscidae найбільш поширена.

Ряд Hemiptera та Diptera становлять відповідно 13% та 14%, а Ephemeroptera 5%. Найменш чисельними є ряд Trichoptera і Plecoptera по 3% кожний. На нашу думку це пов'язано з тим, що Plecoptera не здатні прожити при низькому рівні кисню, замуленні, високих температурах та воді, що містить органічні речовини [2, с. 76]. А на території дослідження є велика кількість водойм з несприятливими для них умовами. Представники ряду Trichoptera ж навпаки – стійкі до широкого спектру забруднень, але вони займають значне місце в раціоні риб [1, с. 126].

Для вивчення популяційних характеристик (щільності, зустрічності, домінування) ми провели 7 відборів проб на різних біотопах річки Случ. При обрахунку результатів польових досліджень користувалися математичними методами, що дають можливість характеристики популяції водної ентомофауни на території с. Тишиця.

В результаті кількісного аналізу отриманих даних популяційних характеристик було встановлено, що найвищий коефіцієнт зустрічності видів на даній території належить родині Culicinae з представником *Culex pipiens*, і він становить 85,71%. На нашу думку це пов'язано з тим, що на досліджуваній території є велика кількість водоймищ зі стоячою водою або повільною течією де створені сприятливі умови для відкладання самками комарів яєць. Приблизно через 2-3 доби з яєць з'являються пристосовані до життя у воді личинки, які харчуються наявними у стоячій воді органічними рештками.

Наступними представниками, які теж досить часто зустрічаються на даній території є *Gerris lacustris*,

Gyrinus marinus, *Hydrous caraboides*, *Hydrous piceus*, *Cybisterlaterimarginaiis*, *Acilius sulcatus*, їх коефіцієнт зустрічності становить 71, 43%.

Найнижчі коефіцієнти зустрічності мають такі представники: *Limnephilus griseus*, *Nepa cinerea*, *Cloeonidpterum*, *Ephemeravulgata*, *Chloroperlagrammatica* – 42,85%.

Найбільший коефіцієнт щільності на даній ділянці водоймимає родина родині *Culicinae* з представником *Culexpiens*– 2,14% та родина *Gyrinidae* з представником *Gyrinus marinus* – 1,86%; родина *Dytiscidae*, з представником *Acilius sulcatus* – 1,42% та інші.

Найменший показник щільності дорівнює 0,42% у родин *Ephemeroptera* - *Ephemeravulgata* та *Aeschnahidae* - *Aeschnagrandis*.

Найвищий коефіцієнт домінування має вид *Culexpiens* – 9,87%; *Gyrinus marinus* – 8,55%, *Acilius sulcatus* – 6,58%, *Hydrous piceus* та *Coenagrionpuchellum* – 5,91%, *Gerris lacustris* – 5,26%.

Найнижчі показники коефіцієнта домінування мають: *Chloroperlagrammatica* – 2,63%, *Ephemeravulgata* та *Aeschnagrandis* – 1,97%.

Проте, слід зазначити, що наші дослідження виявили досить нерівномірний розподіл водних твердокрилих, як по їх якісному так і кількісному складу, що можливо пояснюється екологічними умовами, якими характеризуються різні ділянки річки. Зокрема, стариця річки – це не глибока водойма, яка добре заросла водною рослинністю і добре прогривається сонячним промінням з дуже повільною течією.

Для неї були характерними значне зменшення чисельності, або повна відсутність серед представників *Simuliidae* і значна кількість представників родин *Culicidae*, *Dytiscidae*, *Gyrinidae*, *Hydrophilidae* та *Gerridae*.

На неглибокій ділянці річки, що добре заросла вищою водною рослинністю, створились сприятливі умови для розмноження і розвитку водних *Coleoptera*. Наявність багатой рослинності зумовлює значне поширення у даній водоймі фітофагів, що у свою чергу є кормом для хижаків, до яких належать переважна більшість водних *Coleoptera*. Тут існують надзвичайно сприятливі умови для розвитку мальків риб. Ця обставина також пояснює наявність у стариці таких великих за розмірами видів як *Ditiscus marginalis*, *Ditiscuscircumflexus*. Значний розвиток рослинності у цій водоймі зумовлює поширення тут таких рослиноідних форм водних *Coleoptera* як представники родини *Hydrophilidae*.

На ділянках з швидкою течією домінуючим видом є *Gyrinus notator* L. та *Gyrinus marinus* Gyll., як типові представники текучих водойм.

Отже, при порівнянні популяційних характеристик різних ділянок річки ми дійшли висновку, що ентомофауна річки на ділянках з повільною течією має вищі показники, своїх характеристик. Коефіцієнти щільності, зустрічності та домінування перевищують аналогічні показники на ділянці з швидкою течією.

Таким чином, аналізуючи якісний і кількісний склад водних твердокрилих, було встановлено, що найбільш заселеною є стариця річки та її заплави з повільною течією.

Нерівномірний розподіл водних твердокрилих по якісному і кількісному складу, в даній річці пояснюється відмінними мікрокліматичними умовами, які притаманні їй біотопам.

Рекомендації та пропозиції. За результатами наших досліджень, можна підсумувати, що зменшення чисельності і повне зникнення певних видів служить одним із сигналів про зростаюче забруднення водного середовища, а також є передумовою для прийняття невідкладних заходів зохорони природного водного середовища.

За низької густоти популяції, коли є надлишкові ресурси, необхідні для її існування, народжуваність перевищує смертність, а за надто високої - навпаки. Надмірне зростання щільності популяції спричинює виснаження ресурсів середовища існування і тому є негативним явищем.

Зниження щільності в популяції водних комах є також, сигналом для запровадження природоохоронних заходів, а саме підвищення ефективності гідротехнічних заходів; зменшення або врегулювання скиду побутових та технічних відходів виробництва, припинення нерегульованої вирубки зелених насаджень, особливо в прибережній зоні. Комплекс заходів зі збереження популяції комах передбачає, також, охорону місць для їх росту, розвитку і розмноження [4, с. 54].

Висновки. В результаті аналізу видового складу ми визначили 22 види комах які належать до 15 родин 7 рядів, що належать до підкласу відкритошелепних, або справжніх комах - *Ectognata*.

Водна ентомофауна річки Случ представлена найбільш поширеними родинними безхребетних тварин: *Coenagrionidae*, *Hydrometridae*, *Culicidae*, *Dytiscidae*, *Gyrinidae*, *Hydrophilinidae*.

Зробивши аналіз наших досліджень, ми звернули увагу, що ділянки з повільною течією мають більший видовий склад ентомофауни, ніж ділянки з швидкою течією. Відповідно, на ділянках з повільною течією ми зустріли представників таких рядів: *Hemiptera*, *Trichoptera*, *Coleoptera*, *Ephemeroptera* та *Odonata*, а на ділянках з швидкою течією – *Plesoptera* та деяких представників з ряду *Odonata*.

Список використаних джерел

1. Атлас комах України / В.І. Гусев, В.М. Єрмоленко, В.В. Свищук, К.А. Шмиговський. – К.: Рад. шк., 1962. – 252 с.
2. Бригадиренко В.В. Основи систематики комах: Навч. Посіб / В.В. Бригадиренко. – Д.: РВВ ДНУ, 2003. – 204 с.
3. Бей-Бієнко Г.Я. Общая энтомология / Г.Я. Бей-Бієнко // Уч. для универ. и с х вузов.- 3-изд. доп.- М.: ВШ., 1980.- 416 с.
4. Гузій А.І. Фауна і населення хребетних Західного регіону України / А.І. Гузій. - Т.1. Розточчя. - Київ. 1997.- 148 с.
5. Кражан С.А. Природна кормова база рибогосподарських водойм: навчальний посібник / С.А. Кражан, М.І. Хижняк. – К.: Аграрна освіта, 2014. - 333 с.
6. Літовченко О.Ф. Гідрологія і гідрометрія: [Навч. посібник для с.-г. Техн.] / О.Ф. Літовченко, В.Г. Сорочкін. – К.: Вища школа. Головне вид-во, 1985. – 240 с.
7. Фасулати К.К. Полевое изучение наземных беспозвоночных / К.К. Фасулати. – М.: Высшая школа, 1971. – 424 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ ТА НЕРВОВИХ ПРОЦЕСІВ ПІДЛІТКІВ

*Кашиєвська Ірина Вікторівна, студентка
Науковий керівник: Гусаковська Т.М., старший викладач
Рівненський державний гуманітарний університет*

Вступ. Взаємозв'язок організму з навколишнім середовищем є базисом будь-якої живої системи. Ці взаємовідносини контролює нервова система і в залежності від її рефлекторності проявляються різні аспекти нервових процесів на подразники довкілля.

Властивості нервової системи досить неоднорідні і диференційні як у різних людей так і у однієї особи, саме через це майже не існує людей з "чистими" проявами тих чи інших ознак нервової системи, саме це створює безліч можливих і унікальних особистостей. Проблема вивчення психологічних особливостей підліткового віку обумовлена рядом важливих обставин. Перш за все, вона визначається особливостями самого підліткового віку, який описується психологами як найскладніший етап розвитку організму та психіки дитини.

Актуальність дослідження полягає у тому, що таке явище, як зниження успішності навчання учнів саме у підлітковому віці, набуло широкого розповсюдження. Його уникнення та попередження потребує ретельного дослідження психологічних особливостей підлітків та факторів, що впливають на успішність навчання.

На думку провідних вчених-фізіологів Л.А. Орбелі, К.М. Викову, В.М. Чернігівському, П.К. Анохіну, Г.Ф. Фольборту та ін., нервова система, без сумніву, відіграє основну роль у процесі мислення, тому що інтегрує усі інші частини організму [3].

Метою нашого дослідження є дослідження особливостей нервової системи та нервових процесів у підлітків.

Об'єкт дослідження: підлітки старших класів.

Предмет дослідження: нервова система та нервові процеси.

Матеріали та методи досліджень. В ході виконання даної роботи були використані наступні методи: науковий збір інформації (аналіз спеціальної літератури), описовий, статистичний, аналізу та синтезу. Для встановлення показників ми застосували ряд методик, а саме силу нервових процесів ми досліджували за допомогою тепінг-тесту, рухливість мислення та його здатність реагувати на зміну дії зовнішніх подразників — за допомогою методики вивчення пластичності - ригідності мислення, формально - динамічні властивості індивідуальності - за методикою В. М. Русалова (ВФДВІ) [1, с.23; 2, с.232-238].

Наукова новизна роботи. при дослідженні нервових процесів ми визначили різні якості нервових процесів та вчасно коригувати їх в залежності від факторів впливу внутрішнього і зовнішнього середовища, різниця у віці респондентів дозволить простежити зміни властивостей нервової системи.

Власні дослідження. Дослідження особливостей нервової системи ми проводили серед учнів 10-11 класів Олицької загальноосвітньої школи I-III ступеня Волинської області.

Результати дослідження сили нервової системи показали, що у більшості учнів переважає середньо – слабка нервова система - це 43% протестованих учнів старших класів. Це пов'язано з тим, що дані респонденти знаходяться в підлітковому віці, вступили в період статевого дозрівання і, відповідно до цього, їхня нервова система ще не повністю стабілізувалася. До того ж велику роль грає гуморальна регуляція організму, тобто ще не приведений до нормального стану гормональний баланс (такий дисбаланс якраз і виникає в період статевого дозрівання), тож респонденти під дією гормонів можуть виконати поставлені перед ними завдання дещо не так як би виконували їх після завершення статевого дозрівання, що беззаперечно вплине на кінцеві результати завдання. 31% має сильну нервову систему, дає уявлення про те, що учні успішно адаптувались до умов життя і можуть з легкістю переносити певні життєві труднощі. 17% характеризуються нервовою системою слабого типу. Вони відзначаються малою, рухливістю нервових процесів, не можуть швидко входити у нову діяльність і потребують на це додаткового часу. 9% мають нервову систему середньої сили, що свідчить про врівноваженість нервових процесів, тобто збудження і гальмування перебувають на однаковому рівні.

Аналізуючи пластичність мислення, яке пов'язане з силою нервової системи, ми виявили, що у 31% респондентів мислення є доволі пластичне і гнучке, а у 43% – не є ригідним, але і не є пластичним і лише у 26% спостерігається низький рівень когнітивної ригідності мислення. Відповідно у 31% респондентів рухливість нервових процесів є найбільшою, у 43% – середньої сили, у 26% – слабо рухливі нервові процеси.

При визначенні формально-динамічних властивостей індивідуальності, які вказують на активність нервових процесів, згідно методики В.М. Русалової, ми визначили особливості психомоторної, інтелектуальної та комунікативної сфер.

Аналізуючи результати оцінки психомоторної сфери можна стверджувати, що ергійність процесів для дослідної групи переважно середня, і становить в середньому 62%. Це вказує на нормальний тонус м'язів, звичайну рухову активність, середньо виражене прагнення до фізичного напруження, і середня працездатність. По інших показниках, переважають менші значення. Наприклад пластичність 65% респондентів з середніми значеннями будуть характеризуватись гнучкістю нервових процесів, здатністю переключатись з однієї фізичної роботи на іншу, тобто до різних форм рухової активності. Зрозуміло, щодо швидкості, то в них буде спостерігатись середня швидкість моторно-рухових реакцій, звичайна інтенсивність емоційного переживання у випадку невдач.

Аналізуючи показники інтелектуальної сфери, можна стверджувати про переважання середніх показників по всіх властивостях, тобто для них характерна гнучкість мислення, середнє прагнення до різних форм інтелектуальної діяльності, середня швидкість розумових процесів в інтелектуальній діяльності.

Аналіз комунікативної сфери, також вказує на переважання середніх значень ергійності, пластичності, швидкості та емоційності. Тобто ця кількість респондентів характеризується потребою в спілкуванні, середнім

ступенем комунікабельності, готовністю до спілкування, звичайною швидкістю мовної активності та вербалізації, типовою чутливістю до відтінків міжособистісних стосунків і впевненістю в собі в процесі соціальної взаємодії. Тобто частина респондентів має занижений рівень ергійності, пластичності, швидкості та емоційності у трьох сферах, більша частина – середній, частина – високий (для кожної сфери та її показника такі групи респондентів будуть змінюватись).

До того ж результати в одного респондента варіюються навіть в межах однієї сфери і можуть бути цілком різні і лежати як в межах так і поза межами середніх значень. Це також характеризує їхню нервову систему як ще не стабілізовану, адже саме такий її стан дозволяє настільки відрізнятись прагненням, поведінці, та окремим властивостям розуму.

Для розв'язання наукових і практичних задач необхідно враховувати не тільки значення окремої формально-динамічної властивості, але й індекси та темпераментні типи, що віддзеркалюють різний ступінь інтеграції формально-динамічних властивостей індивідуальності.

Виходячи зі змісту кореляційних і факторних зв'язків між шкалами методики В.М.Русалова, ми виділили 6 важливих індексів формально-динамічних властивостей людини: психомоторної активності, інтелектуальної активності, комунікативної активності, загальної активності, загальної емоційності, загальної адаптивності), згідно яких ми визначили типи темпераментів.

Результати показали, що переважає невизначений тип темпераменту. Цей тип переважає через те ж, через що не було виявлено сильної нервової системи у першому завданні, а саме нездатність повністю проявити нервовою системою всіх своїх ознак, що спричинене дисбалансом гормонів та процесами стабілізації нервової системи. Завдяки шкалі та індексам нам вдалось виділити 6 загальних типів темпераменту респондентів, а саме 46% має невизначений тип темпераменту, 23% змішаний високоемоційний, 4% змішаний низькоемоційний, 4% має змішаний низькоактивний, 11% мають тип темпераменту – холерик, а також 8 % є флегматиками по типу темпераменту. Серед респондентів не було виявлено осіб, у яких тип темпераменту – сангвінік або меланхолік.

Загальний тип темпераменту розраховується так само, тільки беруть показники індексів загальної активності та емоційності. Завдяки індексам ми визначили 4 загальних типів темпераменту респондентів, а саме 77% має невизначений тип темпераменту, 15% змішаний високоемоційний, 4% змішаний низькоемоційний, 4% мають тип темпераменту – холерик.

Досліджуючи силу нервової системи і нервових процесів підлітків ми проаналізували успішність досліджуваних груп і виявили, що сангвініки та учні з змішаним (холерико-сангвіністичним) типом нервової системи вчаться краще ніж меланхоліки. Середній бал успішності холериків склав 7,4, сангвініків – 7,7, холериків-сангвініків – 7,4, меланхоліків – 5,5. Флегматиків у класі, де проводилось дослідження не виявилось. Те, що сангвініки і холерики більш успішні у навчанні зумовлено тим, що вони швидше «схоплюють» матеріал, легше його засвоюють. Холерику або сангвініку легше, ніж меланхоліку чи флегматику, сформуувати в собі ініціативність і рішучість. За рахунок того, що їм легше йти на зближення з однокласниками, існує менший ризик стати об'єктом знущань та насмішок і втратити бажання ходити до школи.

Меланхоліки наділені підвищеною чутливістю, яка призводить до швидкого стомлення і зниження працездатності. Флегматики - людини із сильною, врівноваженою, але інертною нервовою системою, внаслідок чого вони реагують повільно.

Рекомендації та пропозиції. результати досліджень нервової системи і рухових процесів можуть бути використані педагогами і психологами в своїй професійній діяльності з метою удосконалення методик навчання і підвищення успішності учнів з обов'язковим урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Висновки.

В результаті досліджень були визначенні сила нервової системи та особливості нервових процесів у підлітків, в результаті визначено наскільки сильно і пластично нервова система справляється з тими проблемами, обов'язками, ситуаціями, які виникають під час навчального процесу. Від типу нервової системи, тобто темпераменту, залежить те, як швидко підліток запам'ятовує, «схоплює» матеріал, легкість звертання за допомогою, рівень комунікабельності, здатність концентруватись на тому чи іншому завданні, рівень тривожності, легкість переходу від одного виду діяльності до іншого тощо, що, в свою чергу, впливає на успішність навчання. В кожного з досліджуваних спостерігалась індивідуальність нервових процесів і нервової системи, неоднорідні і диференційні властивості, що створює безліч можливих і унікальних особистостей для успішного і ефективного навчання.

Список використаної літератури

1. Основи психофізіології: Посібник. / Відп. Ред. Ю. І. Александров. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 126 с.
2. Практикум по загальній, експериментальній та прикладній психології. / В. Д. Балін, В. К. Гайда, В.К. Гербачевський та ін. Під аг. Ред. А. А. Крилова, С. А. Маничева. – СПб.: Пітер, 2003. –С. 232–238.
3. Циркин В. І. Фізіологічні основи психічної діяльності та поведінки людини: Посібник. / В. І. Циркин, С.І. Трухина. – М.: Медична книга, 2001. – 260с.

ВОДНІ ТВЕРДОКРИЛІ КОМАХИ УРБАНІЗОВАНИХ ТЕРИТОРІЙ МІСТА РІВНЕ

Кирильчук Ольга Олегівна, студентка

*Шевців Мирослав Володимирович, кандидат ветеринарних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Вступ. Важливим аспектом збалансованого розвитку суспільства будь-якого регіону є збереження його біорізноманіття. Через антропогенний вплив на оселища тварин зникає їх значна кількість та створюються загрози існуванню багатьох з існуючих. У межах Рівненської області 24 види фауни внесені до ЧКУ і, які вже зникли у нас, але трапляються в інших регіонах країни. Наразі виникає необхідність охорони генофонду тварин [2, с. 12-18].

Не дивлячись на це, все ж таки, однією з найбільш численних груп серед компонентів біогеоценозів є представники ряду Coleoptera, які в певній мірі слугують індикатором ступеня дії негативних чинників на стан навколишнього середовища. Твердокрилі мають велике значення для природних екосистем [1, с. 42-46].

На сьогоднішній день актуальною є проблема антропогенного втручання на різноманітні біоценози, що призводить до систематичного забруднення навколишнього середовища, що прямо або опосередковано впливає на формування та видовий склад популяції комах, в тому числі й твердокрилих. Тому слід приділяти значну увагу дослідженню ентомофауни, так як вона відіграє важливу роль у природі та санітарно-біологічній очистці водойм, а також може бути використаною в якості біоіндикатора забрудненості навколишнього середовища [3, с. 102-104].

Метою нашого дослідження є вивчення видового різноманіття водної ентомофауни твердокрилих рекреаційних зон міста Рівне.

Об'єкт дослідження: біотопи рекреаційних територій міста Рівне.

Предмет дослідження: колеоптерофауна.

Матеріали та методи досліджень. В ході виконання даної роботи були використані наступні методи: науковий збір інформації (аналіз спеціальної літератури), описовий, статистичний (визначення найбільш поширених видів за результатами виловів), аналізу та синтезу. Польові методи дослідження включали: - збір і вивчення комах - здійснювали загальноприйнятими методами ентомологічних досліджень: ручний збір, косіння водняним сачком; - для обробки результатів використовували загальноприйняті методи математичної статистики [6, с. 68-96].

Збір матеріалу був проведений протягом весняно-літньо-осіннього періоду 2016-2017 рр. Було відібрано 15 проб досліджень безхребетних тварин, з періодичністю в 10 днів та виявлено 16 екземплярів водних твердокрилих. Процес відбору проб здійснювали у різних місцях водойм: на поверхні води, серед водяних рослин і на рослинах, на дні, на підводних каменях, корчах тощо.

Наукова новизна роботи. Вивчено видовий склад твердокрилих в біоценозах, що зазнають значного антропогенного навантаження в межах міста Рівне. Вперше в практиці ентомологічних досліджень проведено вивчення екологічних груп твердокрилих на території рекреаційних зон міста Рівне та їх систематичне визначення.

Власні дослідження. У межах сучасної території міста до початку її значного антропогенного перетворення були сформовані водний, садово-парковий, та лучний фауністичні комплекси, а у процесі розбудови міста – ще й синантропний комплекс.

Водний фауністичний комплекс сформувався з річки Устя та комплексу штучних водойм, які й створили територію гідропарку. Тут зустрічаються найрізноманітніші представники хребетних та безхребетних тварин.

Видовий склад комах відносно небагатий, але питома вага їх, у порівнянні з іншими безхребетними, значна. 3-поміж комах у водних біоценозах важливу роль відіграють бабки, одноденки, веснянки, клопи, сітчастокрилі, волохокрильці, двокрилі, жуки, які й становлять об'єкт нашого вивчення.

Одні з них (плавти, водяні скорпіони, плавунці, водолюби, вертячки) пов'язані з водним середовищем на всіх фазах свого розвитку, інші (бабки, одноденки, веснянки) – лише на личинкових стадіях, а їх дорослі особини освоїли наземно-повітряне середовище. Багатою на видове різноманіття є фауна двокрилих комах, личинки та лялечки яких живуть у воді. Це різні види комарів, мошок, мокреців [4, с. 38-39]. Таким чином, під час дослідження водної ентомофауни, зокрема водних жуків, штучної водойми гідропарку та річки Устя, ми ознайомилися з різноманітними комахами, життя яких в певній мірі на тій чи іншій стадії свого розвитку пов'язане з водним середовищем, та вивчили їхнє систематичне положення.

Стан водоймищ у межах міста є одним з показників добробуту урбоєкосистем. Індикація забруднення вод дозволяє скласти прогноз стану водних екосистем, що важливо для перспективного планування раціональної експлуатації водойм і прилеглих територій [5, с. 142-148].

При цьому, як сама річка Устя так і водойми гідропарку, протягом тривалого часу зазнають значного антропогенного впливу, що в свою чергу впливає на формування їх екосистем, та на видове різноманіття водної ентомофауни.

Дослідження водних твердокрилих проводились у зооценозах – стариці річки Устя, її заплавах та штучних водоймах. В результаті проведених досліджень водойм виявлено водних твердокрилих, що належать до родин: Dytiscidae, Girinidae, Hydrophilidae та Halipilidae.

Плавунці (Dytiscidae) та Вертячки (Girinidae) належать до підряду Adepaga, а Водолюби (Hydrophilidae) – до підряду Poliphaga. Аналіз видового складу даної території показав, що найбільш поширеною є родина Dytiscidae (67,4%), менш поширеною - представники родин Gyridae та Hydrophilidae (14,26%), так як серед них є значна кількість стенобіонтних видів, тому найбільш часто зустрічаються на нашій території види *Acilius sulcatus L.* - 9,11% та *Dytiscus marginalis L.* з коефіцієнтом 5,5% і *Gaurodites bipustulatus L.* з показником - 23,1%.

Такі види як *Hydrophilus caraboides L.*, *Dytiscus marginalis L.*, мають коефіцієнт зустрічності, що дорівнює 2,95% кожний. У решті видів, таких як *Gyrinus marinus Gyll.*, *Hydrois piceus L.*, *Dytiscus marginalis L.*, *Dytiscus circumflexus F.*, коефіцієнт зустрічності становить біля 2,0%.

У водоймах гідропарку частіше зустрічалися представники ряду Coleoptera, які представлені чотирма родинами - Dytiscidae, Hydrophilidae, Hydrophilidae та Halipilidae.

У результаті наших досліджень було виявлено 16 видів водних Coleoptera, які належать до 4 родин та 10 родів. Установлено, що 8 видів належить до родини Dytiscidae, які становлять 50,0% від загальної кількості знайдених видів. Це представники родів Dytiscus, а саме: *Acilius Leach.* та *Gaurodites Thoms* з представником *Rhantus Lac.*

До родини Hydrophilidae належать 3 види, що становить 18,8%. Це представники родів Helophorus, Hydrophilus Deg., Hydrous Dhib. та Hydrobius.

До родини Halipilidae належать 3 види, що становить 18,8%, які представлені 2 родами, а саме: Halipilus та Nyphyrus.

До родини Вертячки - Gyridae належить 2 види, що у процентному відношенні становить 12,4%. Це

представники роду *Gyrinus*.

Наступним кроком наших досліджень було визначення коефіцієнтів трапляння, щільності та домінування виду на певній території. Для цього, за результатами польових досліджень, нами, згідно методики, проведено відбір проб *Coleoptera* з наступним визначенням цих коефіцієнтів. Таким чином, за період польових досліджень нами було зібрано 106 екземплярів водних жуків, серед яких було визначено 16 видів представників *Coleoptera*.

Отже, за коефіцієнтом трапляння найвищі показники у *Acilius sulcatus L.* та *Rhantus suturellus Harr.* – становить 46,7%. У *Hyphydrus ovatus L.*, *Gaurodites bipustulatus L.*, *Gyrinus marinus Gyll.* та *Gyrinus notator L.* показник зустрічності становить 40,0% і є також досить високим.

Найнижчі показники коефіцієнта зустрічності становлять 13,3% і характерні для наступних видів: *Haliplus confines Steph.*, *Dytiscus circumcinctus Ahr.*, *Dytiscus circumflexus F.*

У решті виявлених видів ці показники знаходяться у зазначених межах.

За показником коефіцієнта щільності перше місце посідають представники родини *Girinidae*: *Gyrinus marinus Gyll.* – 0,87 та *Gyrinus notator L.* – 0,73. Дещо менше від них виявлено представників родини *Rhantus suturellus Harr.* з показником – 0,67. *Acilius sulcatus L.* та *Hydrophilus caraboides L.* – 0,60%.

Найнижчі показники коефіцієнта щільності характерні для *Haliplus confines Steph.*, *Dytiscus circumcinctus Ahr.*, *Dytiscus circumflexus F.* й дорівнюють 0,13%.

За величиною коефіцієнта домінування на першому місці представники родини *Girinidae*, а саме: *Gyrinus marinus Gyll.* з показником 12,26% та *Gyrinus notator L.* – 10,37%.

Представник родини Мулявки – *Rhantus suturellus Harr.* становить 9,43%, *Acilius sulcatus L.* та *Hydrophilus caraboides L.* відповідно кожний – 8,49%.

Визначено найнижчі показники у *Haliplus confines Steph.* та *Dytiscus circumflexus F.*, які становлять 1,89%.

Такі показники коефіцієнтів характеризують дану популяцію водних комах, як не достатньо стійкою до змін навколишнього середовища. Це свідчить про те, які види комах в даній популяції є найбільш стресостійкими, маючи певну лабільність, яка дає їм можливість швидше від інших видів адаптуватись до змін екологічного стану водойми.

Рекомендації та пропозиції. Результати досліджень свідчать про те, що на погіршення екологічної ситуації в водоймі, в першу чергу, реагують ті види, які мають певну екологічну лабільність, що можна використовувати при визначенні екологічного паспорту водойми.

Індикатором органічного забруднення води і обміління водного об'єкта слугує вид *Hydrobius fuscipes L.*, присутність якого пояснюється значною кількістю органіки рослинного і тваринного походження у процесі розкладання, і в першу чергу це пов'язано з нерегульованим скидом продуктів життєдіяльності людини, будівництвом приватних забудов у заплаві та поблизу. На цій же ділянці річки був відзначений індикатор обміління водного об'єкта *Helophorus granularis L.* та *Anacaena lutescens*, поява цих видів, також пов'язується з посилюючим антропогенним пресингом на річку в межах міста. Це помітно і по зниженню загального числа видів в старицях поблизу міста.

Висновки. Бідний видовий склад пояснюється досить специфічними умовами існування. Більшість виявлених видів, є екологічно пластичними і досить звичайними для території дослідження.

Таким чином, у водних заплавах екосистемах Усті виявлено 16 видів водних твердокрилих, з яких найбільш численними є представники 8 видів, що належать до 4 родин.

Інші родини представлені 2–3 видами. У заплаві річки існує велика різноманітність зручних стацій для різних видів, і тому з точки зору вивчення і збереження біорізноманіття це одна з найбільш унікальних територій всього Поліського регіону, який зазнає значного антропогенного пресингу.

Отже, переважна кількість видів жуків, що мешкають в річці (в тому числі і реофільні види), надають перевагу ділянкам річки без течії (затоки, заплави тощо) та з великою кількістю водних рослин.

Список використаної літератури

1. Бригадиренко В.В. Основи систематики комах: [навч. посібник] / В.В. Бригадиренко. – Д.: РВВ ДНУ, 2003. – 204 с.
2. Бей-Биенко Г.Я. Общая энтомология / Г.Я. Бей-Биенко // Уч. для универ. и с х вузов.- 3-е изд. доп.- М: Высш.шк., 1980.- 416 с.
3. Гузій А.І. Фауна і населення хребетних Західного регіону України / А.І. Гузій // - Т.І. Розточья. – К, 1997.- 148 с.
4. Кражан С.А. Природна кормова база рибогосподарських водойм: [навч посібник] / С.А. Кражан, М.І. Хижняк // - К: Аграрна освіта, 2014. - 333 с.
5. Літовченко О.Ф. / Гідрологія і гідрометрія: [навч. посібник] // О.Ф. Літовченко, В.Г. Сорокін. – К: Вища школа, 1985.- 240 с.
6. Фасулати К.К. Полевое изучение наземных беспозвоночных / К.К. Фасулати - М: Высш. шк., 1971. - 424 с.

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

Кирильчук Оксана Сергіївна, вчитель

Мислінчук В.О., кандидат педагогічних наук, доцент

Річицький НВК "ДНЗ-ЗОШ І-ІІ ст." Гоцанського району Рівненської області

У сучасному світі людський капітал є головною суспільною цінністю і передумовою економічного зростання, оскільки конкурентні переваги економічної системи досягаються не тільки за рахунок природних і матеріальних ресурсів, а й за рахунок знань, інформації, інновацій, джерелом яких виступає людина. Серед існуючих

за теперішнього часу проблем, які пов'язані з процесом модернізації освіти в Україні, можна назвати проблему впровадження компетентісно орієнтованого навчання. З одного боку, розробка компетентісних підходів у навчанні шкільних дисциплін є наслідком тенденцій світової освітньої практики. З іншого боку – усвідомлення педагогічною спільнотою необхідності орієнтувати освіту на формування готовності учнів до активної та ефективної діяльності поза стандартними ситуаціями, формування в учнів здатності результативно використовувати знання, які отримані протягом навчання.

Компетентісний підхід активно досліджується у вітчизняному та зарубіжному науково-педагогічному просторі. Загальні теоретичні положення щодо реалізації компетентісного підходу в освіті розглядаються у роботах В.Ф. Заболотного, О.М. Соколюк, Ю.О. Жук., П. Атаманчук, С. Величко, М.І. Шута, А. Хуторського. Окремі питання методики формування предметних компетентностей учнів з фізики розглядаються у працях Пінчук, І. А. Чайковської, О.М. Ніколаєва. Перехід до компетентісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльному вимірі, на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях, на організацію освітнього процесу на основі тверезого урахування затребуваності навчальних досягнень випускника школи в суспільстві, забезпечення його спроможності відповідати реальним запитам швидкозмінюваного ринку й мати сформований потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі [1].

Таким чином освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформувати в учня вміння вчитись. Тому виховання такої соціально і професійно активної особистості вимагає від вчителів застосування нових методів, прийомів і форм роботи з метою формування компетентного випускника у всіх потенційно важливих сферах професійної освіти і життєдіяльності. Державний стандарт фізичної освіти ґрунтується на засадах особистісно-зорієнтованого і компетентісного підходів, що відповідає сучасним вимогам суспільства. Актуальними завданнями є опанування ключових компетентностей, що передбачають особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток учнів.

Базовими категоріями нового підходу є поняття компетентність (від лат. *competentis* - здібний) і компетенція (від лат. *competere* – вимагати, відповідати, бути здібним до чогось), зміст яких є об'єктом дискусій у багатьох наукових колах. В найпоширеніших світових мовах ці поняття не розмежовують, лише в англійській мові кожному терміну є англійський еквівалент, але змістова межа між ними досить розмита. Сучасний тлумачний словник української мови (за ред. В. Дубічинського) дає такі визначення: «Компетентний» - 1) який має ґрунтовні знання у певній галузі; тямущий; 2) який має певні повноваження; повновладний [2, с. 365]. Поняття «компетентність» багатоаспектне і складне за структурою. Це не проста сума знань, умінь і навичок, а система знань у дії, тобто набір знань, умінь, навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів тощо, які дозволяють учневі ефективно здійснювати навчальну діяльність. Компетенції – узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності, це здатності людини реалізовувати на практиці власну компетентність [3, с. 26]. Таким чином, поняття компетентності і компетенції є спорідненими, але не тотожними, оскільки, компетентність - оволодіння, володіння учнем відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності. Іншими словами, «компетенція» – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини, а «компетентність» – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці. У навчально-виховному процесі з фізики необхідно формувати саме компетентності школярів.

Основні складові компетентності:

1. Знання, а не просто інформація, що швидко змінюється. Різновиди знань, які необхідно вміти знайти і спрямувати в русло своєї діяльності.
2. Уміння використовувати ці знання в конкретній ситуації; розуміння, яким способом можна здобути ці знання.
3. Адекватне оцінювання — себе, світу, свого місця у світі, конкретних знань, необхідності їх для своєї діяльності, а також методу їх отримання або використання.

Компетентісний підхід на перше місце ставить не поінформованість учня, а вміння на основі набутих знань вирішувати проблеми, що виникають у різних ситуаціях. Специфіка даного навчання полягає в тому, щоб засвоювалися не готові знання, кимось запропоновані, а здобуті самими учнями. Компетентісний підхід протистоїть: традиційному предметному навчанню, в основі якого — ідея трансляції та засвоєння знань (інформації); селективній, дворівневій (знає — не знає) системі оцінювання; примусовим формам організації навчальних занять (як у конвеєрному способі організації праці); вертикальній, ієрархічно організованій системі адміністративного керування.

Отже компетентісний підхід – це відповідь на вимоги часу, це орієнтир національної системи освіти. Компетентісний підхід на уроках фізики передбачає: уміння учнів бачити та застосовувати фізику в реальному житті; уміння будувати та досліджувати фізичну модель; інтерпретувати отримані дані; проводити досліди й експерименти з фізичними явищами та процесами; розв'язувати теоретичні та прикладні проблеми, пов'язані з реальними ситуаціями



Рис. 1. Літаючі чайні пакетики зацікавленість через здивування.

в житті. Шляхи реалізації компетентісного підходу на уроках фізики ми бачаємо у наступних аспектах: Постановці експерименту (зацікавленість через здивування, рис 1); Використання задач з професійним змістом; Акцентування уваги на зв'язку фізики з життям; Використання інтерактивних методів та нетрадиційних уроків; Використання методу проєктів; Застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Слід наголосити на наступних перевагах компетентісної технології навчання фізики: Учні швидше засвоюють програмовий матеріал навчальної дисципліни; Спокійніше і впевненіше відповідають на поставлені запитання, виконують самостійні роботи, володіють дослідницькими навичками; Уміють і можуть запропонувати свій спосіб діяльності, адекватний поставленій задачі. Цілеспрямовано аргументують хід своїх думок; Вміють відстояти свою точку зору; Краще володіють навичками самоконтролю і самооцінки. Отже напрошуються наступні висновки: 1. Результат процесу вчення (і навченості) значною мірою залежить від стану процесу викладання, його доцільності, продуманості, від того, як організована навчальна діяльність учнів. Адже, як зазначав ще А. Ейнштейн: «Вчитель може знати свій предмет, але не завжди має змогу зробити його цікавим». 2. Використання компетентності продуктивної творчої діяльності на уроках фізики допоможе розв'язати ряд нагальних проблем, які виникають перед вчителем та учнем на сучасному етапі вивчення предмету.

Поява компетентісної тематики у педагогічних дослідженнях, відображає зрушення в освіті, які відбуваються сьогодні – від змістово-предметної орієнтації до ефективної особистісно-орієнтованої життєдіяльності кожної людини. У проєкті концепції нової редакції Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти вимоги до освітніх результатів, сформульовані в термінах предметних компетентностей (знає і розуміє, уміє і застосовує, виявляє ставлення й оцінює). На нашу думку, саме вони мають бути орієнтиром при створенні навчальних програм, формуванні навчального змісту, розробці критеріїв та показників рівня навчальних досягнень учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Отже яка дозволяє вчителю формувати в них предметну компетентність, є навчальний фізичний експеримент, який сприяє засвоєнню учнями системи фізичних понять; застосуванню отриманих у процесі пізнання знань у практичній діяльності; формуванню абстрактного мислення та уміння аналізувати графіки залежностей між фізичними величинами, робити висновки, узагальнення. Реалізація компетентісного потенціалу навчального фізичного експерименту можлива за умови зменшення кількості робіт репродуктивного характеру, забезпечення активності учнів у плануванні та проведенні експерименту тощо.

Список використаних джерел

1. Чайковська І. А. Формування предметних компетентностей учнів старшої школи засобами інформаційно-комунікативних технологій / І. А. Чайковська // Вісник Черкаського університету. – 2012. - № 13. – С. 134-138.
2. Сучасний тлумачний словник української мови / [ред.-упоряд. Дубічинський В.В.]. – Х.: Школа, 2006. – 1008 с.
3. Заболотний В.Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедіа: монографія / В.Ф. Заболотний. – Вінниця: ПП «ТД Едельвейс і К», 2009. – 456 с.
4. Бойко Г. М. Формування спеціальних компетентностей майбутніх вчителів фізики та астрономії : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04 / Бойко Григорій Миколайович. – К., 2010. – 239 с.
5. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗОРОВОЇ СЕНСОРНОЇ СИСТЕМИ У ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Ковальчук Зоряна Євгенівна, студентка
Науковий керівник: Гусаковська Т.М., старший викладач
Рівненський державний гуманітарний університет*

Вступ. Актуальність теми. В умовах сьогодення, однією із визначальних рис якого є суттєве збільшення рівня техногенного впливу і неухильне зростання ступеня візуального та інформаційного навантаження на населення, особливої уваги потребує найбільш вразлива його категорія, а саме підлітки.

Проблема охорони зору дітей та підлітків в Україні має надзвичайно важливе медичне значення. Про це свідчать і дані досліджень останніх років – стан зорових функцій у школярів значно погіршився (Венгер Г.Ю., Солдатова А. М., Венгер Л. В. [1], Ватченко А. О., Тимофєєва М. М.[2], Сокурєнко В. М., Тимчик Г. С., Чиж І. Г. [3]).

Виникає нагальна потреба у розробленні нових, зручних і адекватних у використанні працівниками охорони здоров'я сучасних технологій, що засновані на ефективному та збалансованому поєднанні діагностичного, лікувального і профілактичного підходів до визначення зрушень у функціональному стані зорової сенсорної системи та обґрунтуванні гігієнічних принципів їх своєчасної корекції.

Мета роботи – дослідження функціонального стану зорової сенсорної системи.

Матеріали та методи дослідження. Аналіз та узагальнення джерел наукової та навчальної літератури та медичної статистики. Методика визначення гостроти зору. Методика визначення поля зору. Методи математичної статистики.

Практичне значення: дослідження функціонального стану зорової сенсорної системи, при подальших дослідженнях дозволить визначити причини погіршення зору і виробити ряд профілактичних заходів.

Власні дослідження. Дослідження гостроти зору ми проводили в 5-х, 9-х та 11 класах для порівняння показника за допомогою таблиці Сівцева.

Серед учнів 5-х класів у 44,8% не виявили порушень зору, а у 55,2% було виявлена різна ступінь відхилення у гостроті. Серед учнів, які мають відхилення від норми, ми провели анкетування і виявили, що причиною таких відхилень як відсутність в раціоні необхідних речовин для покращення зору (чорниці, грецькі горіхи, морква) – 16 учнів, дивляться телевизор ближче, ніж 2 м – 8 учнів, рідко бувають на свіжому повітрі – 8 учнів, тривалий час проводять за комп'ютером, більше ніж 2 години – 7 учнів; переважно читають лежачи – 2 учні.

Серед дев'ятих класів 62% учнів не мають порушень гостроти зору, а 32% мають. Основними причинами відхилень у гостроті серед учнів 9-х класів поля зору є : відсутність в раціоні необхідних речовин для покращення зору (чорниці, грецькі горіхи, морква) – 6 учнів, дивляться телевизор ближче, ніж 2 м – 3 учнів, рідко бувають на свіжому повітрі – 3 учнів, тривалий час проводять за комп'ютером, більше ніж 2 години – 4 учнів;

Серед одинадцятикласників 16 учнів не мають порушень гостроти зору, а 10 – не мають. Основними причинами відхилень у гостроті серед учнів 11-х класів поля зору є : відсутність в раціоні необхідних речовин для покращення зору (чорниці, грецькі горіхи, морква) – 15 учнів, тривалий час проводять за комп'ютером, більше ніж 2 години – 11 учнів; рідко бувають на свіжому повітрі – 8 учнів, дивляться телевизор ближче, ніж 2 м – 6 учнів, читають лежачи – 2 учні.

Порушення гостроти зору спостерігається найбільше у тих, що близько дивляться телевизор (1-2 метри), та довгий час перебувають за комп'ютером, при цьому лише рідко бувають на свіжому повітрі.

При визначенні параметрів поля зору ми використовували периметр, і визначали поле зору на 4 основні кольори, а саме синій, червоний, зелений і білий.

У 5-му класі нормальні параметри поля зору мали 73%, а звужене 27%; у 9-х – 64% в нормі та 36% звужене; у 11-х класах – 47% в нормі та 53% звужене. Поле зору не залежить від гостроти, а в кожного індивідуальне. Залежить також від генетичних особливостей, часу роботи за комп'ютером та від відстані за якою дивляться телевизор. Тобто ті, хто довгий час перебувають за комп'ютером, мають порівняно з іншими вужче поле зору. Також значною мірою на поле зору впливає відсутність прогулянок. У підлітків починаючи з 5 класу кількість дітей зі звуженим полем зору збільшувалася. Це може свідчити про те, що поле зору звужується поступово через не оптимальні навантаження.

Висновки. Результати досліджень показали, що у зв'язку із збільшенням навантаження на організм учнів, необхідно враховувати особливості функціональних можливостей зорової системи учнів різних вікових груп при складанні навчальних програм, створювані шкільних підручників і взагалі дитячих книг. Особливу увагу необхідно приділяти відповідності зоровому навантаженню функціональних можливостей зорової системи дітей 6-ти років, які тільки починають навчання в школі, оскільки їх зорова система відрізняється функціонально незрілістю.

Список використаних джерел

1. Венгер Г.Ю. Офтальмологія: курс лекцій : навч. посіб. для студ. вищ. мед. навч. закл. / Г. Ю. Венгер, А. М. Солдатова, Л. В. Венгер. - О. : Одес. медун-т, 2010. - 179 с. - (Бібліотека студента-медика / Одес. нац. мед. ун-т). - Бібліогр.: с. 176-177.
2. Офтальмологія: навч. посіб. для студ. мед. вузів III-IV рівнів акредитації та лікарів заг. практики - сімейних лікарів / А. О. Ватченко [та ін.] ; за ред. проф. А. О. Ватченко, доц. М. М. Тимофєєва ; Центр. метод. каб. з вищ. мед. освіти МОЗ України, Дніпропетр. держ. мед. акад., Каф. офтальмології. - Д. : АРТ-ПРЕС, 2006. - 129 с. - Бібліогр.: с. 124.

З.Сокурєнко В. М. Око людини та офтальмологічні прилади: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., які навчаються за спец. "Медицні прилади і системи", "Біомедицна інженерія" / В. М. Сокурєнко, Г. С. Тимчик, І. Г. Чиж ; Нац. техн. ун-т України "Київ. політехн. ін-т" . - К. : НТУУ "КПІ", 2009. - 264 с. : рис., табл. - Бібліогр.: с. 257-260.

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПРО ВЛАСТИВОСТІ ГЕОМЕТРИЧНИХ ФІГУР ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ ЗАДАЧ

Ксендзук Юлія Володимирівна, магістрант

Наукові керівники: Коваль В.В., кандидат педагогічних наук, доцент

Белешко Д.Т., кандидат педагогічних наук, професор

Рівненський державний гуманітарний університет

У педагогічному університеті розв'язування математичних задач передбачає такі цілі:

- навчитись розв'язувати задачі;
- оволодіти методикою їх розв'язування;
- оволодіти методикою навчання учнів розв'язування задач.

Реалізація другої і третьої цілей можлива лише при здійсненні першої. Тому аналізуючи підготовку студентів, ми перш за все виходимо з того, наскільки система навчання майбутнього вчителя сприяє формуванню в нього вміння розв'язувати задачі.

Аналіз результатів вступних екзаменів з математики показує, що:

- загальний рівень математичної підготовки абітурієнтів не досить високий (слабкі знання шкільного курсу і недостатнє вміння розв'язувати задачі);
- знання абітурієнтів з геометрії здебільшого фрагментарні, не систематизовані, в них не відображаються внутріпредметні зв'язки, відсутні узагальнення;
- найбільші труднощі в абітурієнтів викликають геометричні задачі.

Причина такого положення в тому, що на навчання розв'язування задач відводиться мало часу, а також у відставанні рівня майстерності викладання від сучасних вимог.

На нинішньому етапі розвитку школи, коли серед основних напрямків по її перебудові диференціація навчання виділяється як складова частина і необхідна умова гуманізації і демократизації освіти, коли збільшується кількість класів з поглибленим вивченням математики, з посиленням уваги до факультативних занять виникає ще більша потреба в висококваліфікованих учителях математики.

Розв'язання цієї проблеми безпосередньо пов'язане із знанням майбутнім учителем шкільного курсу математики, вмінням розв'язувати задачі. Вміння вчителя математики визначаються змістом курсів, які читаються студентам у педагогічному інституті, а також методикою читання даних курсів.

Мета шкільного курсу математики не тільки ліквідувати прогалини в знаннях учнів за середню школу, поглибити знання, підвищити математичну культуру до рівня, на якому можна вивчати дисципліни, а й систематизувати знання.

Удосконаленням занять з шкільного курсу математики, практикуму з розв'язування математичних задач з геометрії є освоєння того теоретичного матеріалу, який подано в задачах кожної теми, попередньо відібраних для реалізації поставлених цілей. Ми розглядаємо розв'язування задач на заняттях не тільки як метод вироблення у майбутніх вчителів навиків і вмінь з їх розв'язування, не тільки як методи отримання студентами нових знань, а й як засіб вироблення важливих професійно-методичних умінь, пов'язаних з відбором, аналізом, розв'язуванням, дослідженням, представленням задач при навчанні учнів. Тому способи систематизації знань при підготовці і в процесі занять повинні бути для студентів деякою мірою методичним взірцем по систематизації знань учнів через задачі, сприяття перенесенню цих способів на шкільний курс.

Під час проведення занять систематизацію знань необхідно здійснювати в два етапи: при підготовці до занять і при їх проведенні. На першому етапі необхідно створити передумови для засвоєння навчального матеріалу з кожної теми. З цією метою доцільно розробити списки основної і допоміжної літератури, зразки розв'язаних задач, узагальнюючі засоби наочності, контрольні запитання. Головне на цьому етапі вбачаємо в тому, щоб систематизувати і розширити знання майбутніх вчителів. Обов'язковою умовою для досягнення цього є вивчення студентами шкільних посібників і допоміжної літератури з факультативу, що відповідає темі заняття. Засобом самоконтролю при підготовці до занять будуть контрольні запитання.

Розглянемо методику вивчення властивостей геометричних фігур на прикладі прямокутного трикутника.

Систематизацію відомостей про властивості прямокутного трикутника доцільно починати з властивостей даної геометричної фігури, які вивчаються в школі (теорема Піфагора, співвідношення між сторонами і кутами, властивості катетів і їх проєкцій, висоти, проведеної з вершини прямого кута). Особливу увагу слід приділити теоремі Піфагора: сформулювати і довести теорему, обернену до теореми Піфагора, протилежну теоремі Піфагора, оберну до протилежної теореми Піфагора, довести різними способами.

Подальша робота з вивчення властивостей прямокутного трикутника включає:

- вивчення властивостей медіани, проведеної до гіпотенузи;
- доведення властивості, що кут, утворений медіаною і висотою, проведеними до гіпотенузи, дорівнює піврізниці гострих кутів трикутника;
- доведення властивості, що бісектриса прямого кута ділить пополам кут між медіаною і висотою, проведеними до гіпотенузи.

Послідовність цих задач не випадкова: кожна з попередніх задач є підзадачею для наступної. Отже, систематизація знань буде проходити через розв'язування задач «блоком».

Наступним кроком систематизації знань є застосування здобутих знань до складання і розв'язування складених задач.

Самостійне складання задач не тільки сприятиме аналізу зв'язків між елементами геометричної фігури, а й буде підготовчим етапом до складання задач за схемою, яка складається з наступних етапів:

1. Початкове твердження задається викладачем.
2. Побудова оберненого твердження. Доведення його істинності чи хибності.
3. Відшукання аналогічного твердження і доведення його.
4. Побудова узагальнення чи конкретизації цього твердження.

Для засвоєння цієї схеми кожному студенту доцільно видати індивідуальне домашнє завдання:

- А) підібрати твердження, побудувати обернене до нього, довести те й друге;
- Б) підібрати твердження, побудувати аналогічне йому, довести те й друге;
- В) підібрати твердження, узагальнити його, довести те й друге.

На етапі побудови обернених задач слід наголосити на можливості їх використання як засобу самоконтролю.

При вивчення всіх геометричних фігур слід виділити мінімум знань з кожної геометричної фігури, які б надали можливість майбутньому вчителю оперувати даною геометричною фігурою.

Важливим фактором, який сприяє засвоєнню мінімуму знань про геометричну фігуру, є побудова цілеспрямованої послідовності розглядуваних задач, тобто зв'язки задач.

Розглянемо методику побудови такої «зв'язки» задач на прикладі вивчення властивостей вписаного чотирикутника.

Задача1. Чотирикутник тоді і тільки тоді є вписаним, коли суми протилежних кутів дорівнюють по 180° .

Задача2. Обчислити діагоналі вписаного чотирикутника, якщо його сторони відповідно дорівнюють a, b, c, d .

Задача3. Довести, що добуток діагоналей вписаного чотирикутника дорівнює сумі добуток протилежних сторін (теорема Птолемея).

Розв'язуючи першу задачу, студенти пригадують необхідну і достатню умову того, щоб чотирикутник можна було вписати в коло.

Друга задача дає не тільки можливість визначити діагоналі вписаного чотирикутника, а й один із способів доведення теореми Птолемея. Отже, встановлено зв'язок між другою і третьою задачею.

Третя задача передбачає кілька способів розв'язування:

Спосіб 1. Доведення впливає з другої теореми косинусів (для чотирикутників) і ознаки, яка розглядається в задачі 1. Доведення теореми Птолемея цим способом дає можливість показати взаємозв'язок властивостей геометричних фігур.

Спосіб 2. Доведення впливає із задачі 2. Знайшовши добуток діагоналей, виражених через сторони вписаного чотирикутника, переконуємося в справедливості теореми Птолемея.

Спосіб 3. Доведення проводять за допомогою побудови допоміжного кута, щоб дістати подібні трикутники

Такий детальний розгляд теореми Птолемея необхідний тому, що: 1) знання даної теореми дає можливість встановити за співвідношеннями між сторонами і діагоналями, чи можна вважати даний чотирикутник вписаним; 2) знання даної теореми корисне при розв'язуванні значної кількості задач і її застосування дає швидкий розв'язок.

Задача 4 . Довести, що площа вписаного чотирикутника дорівнює $\sqrt{(p-a)(p-b)(p-c)(p-d)}$, де p - півпериметр, a, b, c, d - сторони.

Дану задачу також можна розв'язати різними способами.

Спосіб 1. Доведення впливає як наслідок з того, що площа довільного опуклого чотирикутника

визначається за формулою $S = \sqrt{(p-a)(p-b)(p-c)(p-d) - abcd \cos \frac{\alpha + \gamma}{2}}$, де p - півпериметр, α і γ - опозитні кути, $\alpha + \gamma = 180^\circ$.

Спосіб 2. Безпосереднє доведення даного факту розбиттям чотирикутника на два трикутники і врахуванням того, що сума протилежних кутів вписаного чотирикутника дорівнює 180° .

Дана задача цікава тим, що вона дає можливість проілюструвати як наслідок:

а) формулу Герона, поклавши $d=0$;

б) формулу площі для вписаного чотирикутника із сторонами a, b, c, d і одночасно описаного навколо кола, врахувавши, що $a+c=b+d$.

Задача 5. Довести, що радіус кола, описаного навколо чотирикутника із сторонами a, b, c, d визначається

за формулою $R = \sqrt{\frac{(ab+cd)(bc+ad)(ac+bd)}{16S^2}}$

Отже, побудована цілеспрямована «зв'язка» задач, в якій зміст, що спочатку виступає в якості мети, надалі виступає як спосіб досягнення нової мети, дасть можливість не тільки ефективно забезпечити навчання майбутніх вчителів, а й послужить їм своєрідним зразком навчання учнів математики через задачі.

Список використаних джерел

- 1.Бевз Г.П. Методика викладання математики. Навчальний посібник – 3-є видання, перероблене і доповнене / Г.П. Бевз. – К.: Вища школа, 1989 – 367 с.
- 2.Касьяненко М.Д. Підвищення ефективності навчання математики. Навчально-методичний посібник / М.Д. Касьяненко. –К.: Радянська школа, 1980. – 142 с.

- 3.Коваленко В.Г. Проблемний підхід до навчання математики: Методичний посібник / В.Г. Коваленко, І.Ф. Тесленко. –К.: Радянська школа, 1985. – 88 с.
- 4.Фридман Л.М. Как научиться решать задачи: Пособие для учащихся. – 2-е изд., перераб. и доп / Л.М. Фридман, Е.Н. Турецкий. – М.:Просвещение, 1984. – 175 с.
- 5.Шапиро И.М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики: Книга для учителя / И.М. Шапиро. – М: Просвещение, 1990. – 96 с.

ШКІДНИКИ ПЛОДОВОГО САДУ ТА ЗАСОБИ БОРОТЬБИ З НИМИ

Кулініч Юлія Анатоліївна, студентка

*Науковий керівник: Рудь О.Г., кандидат ветеринарних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Вступ. Культурні рослини пошкоджують багато видів шкідливих комах. Кожна сільськогосподарська культура має власних шкідників видовий склад яких може дещо змінюватись в різних географічних зонах країни. Близько 150 видів найбільш небезпечних шкідників та збудників хвороб є частими супутниками наших садів. Серед шкідників є види, що широко розповсюджені (яблунева плодохерка) та види з обмеженим поширенням. Масштаби шкоди, якої завдають комахи є вражаючими. За деякими даними шкідники і хвороби сільськогосподарських культур знищують 20% світового урожаю. Шкода, якої завдають комахи-шкідники садовим культурам сягає 40% втрат врожаю [2, с.79-82].

За об'ємом продукції плодівництва, яка виробляється у світі, яблуна займає перше місце. Проте кількість і якість продукції цієї культури часто знижується за рахунок сильного ушкодження різними шкідниками [5, с. 27-34].

Головне завдання виробництва – забезпечувати вирощування високих і сталих врожаїв. Велика увага приділяється одержанню продуктів плодівництва високої якості, зокрема для експорту, коли зовсім недопустиме пошкодження шкідниками чи хворобами. Перед наукою постає завдання розробити і запроваджувати у виробництво не тільки біологічно ефективні, але й екологічно безпечні та рентабельні методи захисту саду. А це передбачає, насамперед, досконалі знання об'єктів негативного впливу, способу їх життя, особливостей біологічного розвитку, місць локалізації і характеру розселення, елементів прогнозу чисельності та впливу на неї факторів середовища [3, с.2-5].

Враховуючи вище сказане, тема нашого дослідження є актуальною і потребує подальшого вивчення.

Мета роботи полягає у визначенні видового складу шкідників плодового саду на присадибній ділянці приватного сектору та у вивченні особливостей ураження плодів, листків і кори яблуні різними видами шкідників.

Об'єкт дослідження: плодівний сад на присадибній ділянці приватного сектору.

Предмет дослідження: видовий склад шкідників плодового саду на присадибній ділянці приватного сектору.

Матеріали та методи досліджень. При проведенні даної роботи нами були застосовані загальноприйняті в ентомології методи обліку та визначення шкідників плодового саду, а саме: пошуковий метод та метод аналізу наукової літератури; метод спостереження; математичний аналіз отриманих даних.

Під час виконання бакалаврської роботи були узагальнені і поглиблені теоретичні знання, набуті певні практичні вміння і навички працювати з літературою, проводити спостереження, здійснювати математичні розрахунки та аналізувати отримані дані [7, с.24].

Власні дослідження. Дослідження стану популяцій шкідників проводилися на протязі 2016-2017 рр. на приватній присадибній ділянці де росте плодівний сад. На території присадибної ділянки ростуть яблуні різної вікової категорії, вишні, черешні, грушки, тому пошук шкідників здійснювався на всіх деревах.

Ми визначали види шкідників, які жилилися на даній ділянці методом пошуку шкідників і за результатами їх життєдіяльності (пошкодження на листках і плодах, деревині). Для проведення дослідження ми використовували одну облікову ділянку, на якій заклали 18 проб, тобто по три проби на одне дерево (подекадно).

При виконанні даної роботи ми користувалися багатьма літературними джерелами, згідно з якими ймовірними шкідниками плодового саду можуть бути 28 видів комах-шкідників, що належать до 20 родин 6 рядів. Їх можна поділити на шкідники бруньок і листків: *Sciaphobussqualidus*, *Anthonomuspomorum*, *Coenorhinuspauxillus* Germ., *Brantabernicla*, *Aporiacrataegi* L., *Euproctischryssorrhoea* L., *Malacosomaneustria*, *Ocneriadispar*, *Operophterabrumata*, *Hyponomeutapadellus*, *Yponomeutamalinellus*, *Coleophorahemerobiella* L., *Lithocolletiscorylifoliella* L., *Archipsrosana* L., *Spilonotaocellana* F., *Eriophyespiri Bouche*, *Psyllamali Fjorst.*, *Aphis pomi*, *Metatetranychusulmi* Koch., *Bryobiatedicorzeui* Reck.

Кореневу систему пошкоджує *Melolonthamelolontha*. Скелетні частини (стовбури, гілки) пошкоджують *Synanthedonmyopaeformis* Bkh., *Aegeriamyopaeformis*, *Lepidosaphesulmi*, *Parthenolecaniumcorni*. Шкідниками, які пошкоджують плоди є *Cydia pomonella*, *Hoplocampatestudinea*, *Coenorhinuspauxillus* Germ., *Brantabernicla*; бутони пошкоджують – *Anthonomuspomorum*, *Tropinotahirta*, *Archipsrosana* L., *Archipsrosana*, *Aphis pomi*, *Psyllamali Fjorst*.

Ми підраховували кількість листків (плодів) пошкоджених кожним видом шкідника та відсоткове співвідношення відносно інших видів та визначили пошкодженість листків та загальний ступінь пошкодження листя [6, с.94-98].

Пошкодженість листків (Р,%) ми розраховували за формулою і встановили, що вона становить 3%. Така кількість пошкодження не несе економічної загрози для даної рослини й саду в цілому.

Крім пошкодженості листків ми провели визначення загальногоступеня пошкодження листя (R) з використанням шкали пошкоджень. Нами було встановлено, що загальна ступінь пошкодження листя становить 0,75% і даний показник також є незначним і не несе економічної загрози.

При огляді пошкоджених листків було виявлено пошкодження характерні для шкідників, які належать до рядів (Lepidoptera, Coleoptera). Lepidoptera представлений двома родинами (*Aporiacrataegi* L.), *Yponomeutidae*

(*Hyponomeutamalinellus* Zell.). Coleoptera представлений двома родинами: Curculionidae (*Anthonomuspomorum*, *Sciaphobussqualidus* Gyll.) та Attelabidae (*Coenorrhinuspauxillus*). Acariformes представлений родиною Tetranychidae, а саме *Panonychusulmi* Koch. Homoptera представлений родиною Псиліди, а саме *Psyllamali* Fjorst.

Проте, якщо взяти всі пошкоджені листки за 100%, то 23,5% всіх пошкоджень зроблені *Metatetranychusulmi* Koch 5,8%; *Aporiacrataegi* L., 17,7%; *Sciaphobussqualidus* Gyll., 11,8%; *Tineolabisselliella*, 5,8 %; *Anthonomuspomorum*, 17,7%; *Psyllamali* Fjorst., 17,7%; *Coenorrhinuspauxillus* Germ.

Наступним кроком нашої роботи було визначення коефіцієнтів трапляння, щільності та домінування виду. З результатів досліджень видно, що найвищий ступінь трапляння, відносну і абсолютну щільність мають: *Panonychusulmi* Koch., *Sciaphobussqualidus* Gyll., *Psyllamali* Fjorst., *Coenorrhinuspauxillus* Germ., *Cydiapomonella*, *Hoplocampatestudinea*; а найменший ступінь трапляння і щільність: *Anthonomuspomorum*, *Hyponomeutamalinellus* Zell., *Aporiacrataegi* L., *Aegeriamyopaeformis*, *Zeuzerapyrina*. Це пояснюється тим, що вид, який більш поширений він характерний для даної території має більшу стійкість до певних факторів, здатний до швидкої адаптації, а також має велику й різноманітну кормову базу і мало ворогів.

Отже, загальна кількість видів шкідників Яблуні домашньої, які були виявлені в результаті дослідження (по результатам їх життєдіяльності) становить 11 видів, із них шкідників листя – 7 видів: *Panonychusulmi* Koch., *Aporiacrataegi* L., *Anthonomuspomorum*, *Hyponomeutamalinellus* Zell., *Sciaphobussqualidus* Gyll., *Psyllamali* Fjorst., *Coenorrhinuspauxillus* Germ., шкідників плодів – 2 види: гусениця *Cydiapomonella*, *Hoplocampatestudinea* L. і шкідників деревини – 2 види: *Aegeriamyopaeformis* і *Zeuzerapyrina*.

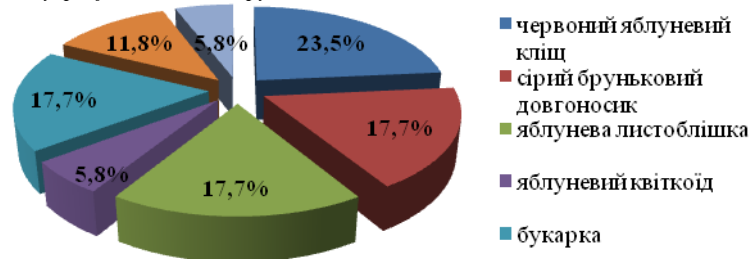


Рис. 1. Відсоткове співвідношення видів визначених по пошкодженнях листя Яблуні домашньої за 2016 рік

При огляді плодів пошкоджених шкідниками було виявлено, що дані пошкодження нанесені комахами, які належать до двох рядів (Лускокрилі, Перетинчастокрилі) і до двох родин (Справжні пильщики і Листовійки). А саме: гусениці *Cydiapomonella*, гусениці *Hoplocampatestudinea*.

Якщо взяти всі пошкоджені плоди за 100%, то 60% всіх пошкоджень на досліджених яблуках є результатом життєдіяльності гусениць яблуневої плодожерки, 40% - гусениць яблуневого плодового пильщика.

Далі нами були визначені пороги шкодочинності для деяких шкідників. Отже, точне визначення збитків, нанесених шкідниками, пов'язано з багатьма проблемами. Зазвичай економічний поріг шкідливості лежить вище явного збитку. Про підвищення цього показника можна говорити лише тоді, коли пошкодження рослин в грошовому еквіваленті рівні затратам на боротьбу з даними шкідниками. А якщо теоретично представити, що пестициди нерідко викликають подальше збільшення чисельності того чи іншого шкідника, то для додаткової боротьби треба збільшити витрати, а вартість таких додаткових хімічних обробок повинна бути додана до загальної вартості витрат, включаючи витрати і по догляду за культурою[4, с.18-19].

Для визначення порогів шкодочинності розглядають в сумі щільність шкідника, ступінь пошкодження і очікуваний збиток. Це пояснює завищення порога шкодочинності в порівнянні з очікуваним до цього. В плодкових садах лише незначне число видів наближається до порогу шкодочинності.

У результаті ентомологічного аналізу на присадибній ділянці приватного сектора м. Рівного ми виявили 11 видів комах-шкідників по результатам їх життєдіяльності і пошкодженнях, які вони спричиняють, що належать до 9 родин. Всі види виявлених шкідників пошкоджують листя, стовбур, бруньки і пагони Яблуні домашньої. З результатів дослідження випливає, що найвищий ступінь зустрічності, відносну і абсолютну щільність мають: *Metatetranychusulmi* Koch, *Sciaphobussqualidus* Gyll, *Psyllamali*, *Coenorrhinuspauxillus* Germ., *Cydiapomonella*, *Hoplocampatestudinea*; а найменшу ступінь зустрічності і щільність: *Anthonomuspomorum*, *Hyponomeutamalinellus* Zell., *Aporiacrataegi* L., *Aegeriamyopaeformis*, *Zeuzerapyrina*. При спостереженні ми виявили, що найбільш заселеними і пошкодженими шкідниками були яблуні діаметром 20-30см, віком 20 років.

Висновки. Найбільша відносна щільність популяції шкідників спостерігається в старших деревах, віком 20 років. Показники популяції шкідників варіюють в залежності від мікрокліматичних умов досліджуваної території, а також від віку деревних культур. Більшість досліджених видів є масовими або звичайними на молодих деревах яблуні. Домінування одного виду над іншим залежить від біологічних особливостей даного виду: стійкості організму до певних факторів, здатності до швидкої адаптації, а також від наявності кормової бази і ворогів.

Для боротьби з шкідниками яблуні застосовуються агротехнічні, народні, біологічні та хімічні методи боротьби. У системі запобіжних заходів у лісництві провідне місце займає агротехнічний метод, оскільки він є найбільш доступним і досить ефективним. Серед винищувальних методів найбільш ефективним є хімічний метод, який ґрунтується на використанні різних отрутохімікатів. Велике значення мають народні методи боротьби, оскільки вони досить ефективні і сприяють вирощуванню екологічно чистої продукції [1, с.42-50].

Список використаної літератури

1. Бондаренко Н.В. Биологическая защита растений: - 2-ге изд. перераб. и доп. / Н.В. Бондаренко. – М.: Агропромиздат, 1986 – 272с.
2. Верещагин Л.Н. Вредители и болезни плодовых и ягодных культур / Л.Н. Верещагин. – К.: Юнивест Маркетинг, 2003. – С. 179-204.

3. Воєводін В.В. Садівництво України, сьогодення і майбутнє / В.В. Воєводін // Сад, виноград і вино України. – 2001. - №12. – С. 2-5.
4. Карантин і захист рослин: Науково-виробничий. – К., 2009. – С. 18-19.
5. Огородник: популярний. – К., 2008. - № 8 – С. 27-34.
6. Омельченко І. К. Культура яблуні в Україні. – 2-ге вид. доп./ І. К. Омельченко. – К.: Урожай, 2006. – 294 с.
7. Фасулаті К.К. Полевое изучение наземных беспозвоночных / К.К. Фасулаті. – М.: Высшая школа, 1971. – 424 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ФІЗІОЛОГІЧНИХ БІОРИТМІВ СТУДЕНТІВ БІОЛОГІВ I-V КУРСІВ ПСИХОЛОГО-ПРИРОДНИЧОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Кусік Вікторія Сергіївна, студентка

*Науковий керівник: Марціновський В.П., кандидат біологічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальність дослідження. Вплив фізіологічних біоритмів на працездатність і стан здоров'я людини, а також порушення їх синхронізації є однією з ключових проблем ХХІ століття, адже біологічні ритми становлять основу життя людини, і проявляються в періодичній зміні життєдіяльності організму, тобто як найточніший годинник, відміряють час. «Біологічний годинник» в організмі – це відображення добових, сезонних, річних і інших ритмів фізіологічних процесів. В їх основі лежать зміни метаболізму (обміну речовин) біологічних систем, які обумовлені впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. І саме стан здоров'я та працездатність людини багато в чому залежать від того, наскільки режим праці і відпочинку відповідає індивідуальним біоритмам організму. А так як, темпи науково-технічного прогресу і соціальні умови сучасного життя зараз набувають стрімкий характер і висувають серйозні вимоги до людини, організм не встигає адаптуватися, що призводить до виникнення порушення та зміни синхронності біоритмів, які істотно впливають на психофізіологічні функції та психоемоційну сферу людини. Ці порушення можуть викликати істотні психоемоційні напруження, неврози, погіршення здоров'я, зниження рівня працездатності і як наслідок скорочення тривалості життя людини.

Таким чином, біологічні ритми є основою розпорядку життя людини, оскільки висока працездатність і хороше самопочуття можуть бути досягнуті лише в тому випадку, коли ритм життя відповідає індивідуальному ритму фізіологічних функцій. А так як, сучасні студенти не звертають увагу на індивідуальні біоритми свого організму, відбувається погіршення їх стану здоров'я, самопочуття і, як наслідок, зниження успішності. Тому саме дослідження хронотипу і впливу фізіологічних біоритмів на фізичну працездатність студентів біологів I-V курсів, допоможе уникнути десинхронізації біоритмів, покращити стан здоров'я, підвищити рівень працездатності організму, а отже і покращити рівень успішності студентів.

Мета дослідження: полягає у визначенні хронотипу і десинхронізації фізіологічних біоритмів студентів біологів I-V курсів психолого-природничого факультету.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз літератури за вивченою темою дослідження.
2. Проаналізувати вплив фізіологічних біоритмів на працездатність організму.
3. Визначити тип працездатності студентів біологів за допомогою тестування.
4. Дослідити десинхронізацію внутрішніх біоритмів (ЧСС) у студентів біологів I-V курсів.
5. Здійснити аналіз результатів дослідження стану фізіологічних біоритмів студентів біологів I-V курсів в залежності від їх хронотипу.
6. Встановити фактори десинхронізації фізіологічних біоритмів та розробити рекомендації по організації режиму праці й відпочинку і веденню здорового способу життя для студентів.

Об'єкт дослідження: студенти біологи I-V курсів психолого-природничого факультету.

Предмет дослідження: фізіологічні біоритми студентів біологів I-V курсів.

Методи дослідження. Під час розв'язання поставлених завдань та досягнення мети були використані загальнонаукові методи емпіричного рівня (спостереження, порівняння, розрахунок, тести), експериментально-теоретичного рівня (експеримент, аналіз і синтез, індукція, дедукція), теоретичного рівня (абстрагування, порівняння, узагальнення науково-теоретичних і дослідних даних).

Теоретичне значення дослідження полягає у тому, що результати дослідження дозволяють більш детально розглянути проблему десинхронізації фізіологічних біоритмів студентів в залежності від їх хронотипу.

Практичне значення отриманих результатів. Матеріали та результати дослідження можуть бути використані викладачами ВНЗ та студентами з метою уникнення порушення синхронності фізіологічних біоритмів студента, покращення стану здоров'я і підвищення рівня успішності, шляхом визначення власного типу працездатності та дослідження внутрішніх біоритмів (ЧСС).

Під час експериментального дослідження використовувалися такі методики:

Методика визначення біоритмічного типу працездатності (хронотипу) [3, с. 42]. Використовується для виявлення періодів найвищої і найнищої працездатності організму. Працездатність людини змінюється за М-подібною кривою – фізіологічною кривою працездатності. На ній чітко простежуються два головні періоди активності, коли рівень фізіологічних функцій високий: між 10-12 годинами і 16-18 годинами, а до 14 годин та у вечірні години працездатність падає.

Однак не всі люди відчувають однотипні коливання працездатності протягом доби, оскільки є різні типи працездатності, тобто різні хронотипи людського організму і це впливає на фізичну працездатність. Статистичні дані говорять про те, що 50% всіх людей – це «голуби», їх є найбільше, 33% – це «сови», вони на другому місці, і найменша кількість 17% – це «жайворонки» [3, с. 22-23].

Для визначення хронотипів студентів біологів були використані тести, розроблені відомим шведським вченим Остбергом. Туди входить 23 питання. Для тестування були використані 9 груп студентів біологів, в загальній сукупності 100 чоловік, а саме: Б-11 (10 із 13 чоловік), Б-12 (10 із 10 чоловік), Б-21 (15 із 24 чоловік), Б-22 (10 із 13 чоловік), Б-31 (15 із 29 чоловік), БР-41 (10 із 14 чоловік), БЕ-41 (10 із 16 чоловік), БЕ-51 (10 із 11 чоловік), БР-51 (10 із 17 чоловік). В результаті проведеного тестування були отримані дані по кожній з групи, по загальних балах яких визначали хронотип кожного студента. Для отримання більш конкретних даних був розрахований відсотковий склад хронотипів 100 досліджуваних студентів.

Методика визначення різних типів денних кривих біологічних ритмів [2, с. 57]. Вона дає змогу виявити наскільки синхронність біоритмів досліджуваних студентів є порушеною, тобто виявити їх десинхронізацію, а також це допомогло з'ясувати наскільки індивідуальний тип працездатності кожного студента відповідає організації його трудової діяльності.

Для дослідження були взяті до уваги добові ритми людини. Кожний добовий ритм фізіологічних процесів характеризується формою денної кривої, графічним зображенням динамічних змін функції, що досліджується, протягом світлового дня. І саме платоподібні, інертні та інвертовані змінені фізіологічні криві свідчать про десинхронізуючий вплив факторів та про ранні ознаки пошкодження циркадіанного ритму процесом адаптації до зовнішніх умов та про явну десинхронізацію внутрішніх біоритмів. А параболоподібні і двохвершинні фізіологічні криві свідчать про синхронність біоритмів в організмі [1, с. 507-508].

За показник біоритмологічного стану організму була взята частота серцевих скорочень в період спокою. Експериментальне дослідження проводилося на 100 студентах біологах I-V курсів, за допомогою традиційного метода: пальпаторно на передпліччі руки протягом 1 хвилини. Норма ж ЧСС становить 60-88 уд/хв.

Слід підкреслити, що дослідження показників стану циркадіанних систем організму проводилося у середині тижня з 4-годинним інтервалом відповідно о 8, 12, 16 та 20 годині.

В результаті проведеного дослідження були отримані дані із показниками ЧСС кожної групи, по яким визначали відсоткове співвідношення кількості студентів кожної з 9 груп, які мають десинхронізацію серцевого ритму до їх хронотипу.

Аналіз результатів визначення хронотипу у студентів біологів I-V курсів

За результатами визначення хронотипу студентів, можна зробити висновок, що для студентів біологів I-V курсів потрібно проводити заняття бажано в другій половині дня для кращого сприйняття матеріалу, так як працездатність організму в другій половині дня буде більшою, ніж в першій половині. Це буде сприяти покращенню успішності студентів, оскільки 78% досліджуваних студентів є здебільш денного (44%) і вечірнього (34%) типів, їх працездатність найвища з 15 до 18 годин, і лише 22% належать до ранкового типу, найвища працездатність яких з 10 до 12 годин.

Отже, для правильного використання енергії організму потрібно дослухатися до власного типу працездатності, тобто до індивідуальних біоритмів, для підвищення рівня працездатності організму і покращення стану свого здоров'я.

Аналіз результатів дослідження десинхронізації внутрішніх біоритмів (ЧСС) у студентів біологів I-V курсів

За результатами десинхронізації внутрішніх біоритмів (ЧСС) у студентів було встановлено, що із 100 досліджуваних студентів десинхронізацію серцевого біоритму мають: 12 студентів із 44 студентів-«голубів» (12%), 10 студентів із 34 студентів-«сов» (10%) і 8 студентів із 22 студентів-«жайворонків» (8%). Тобто 70 студентів (70 %) не мають порушень синхронності фізіологічних біоритмів, а 30 студентів (30%) мають десинхронізацію серцевого ритму, а отже і десинхронізацію інших внутрішніх біоритмів, оскільки вони всі взаємопов'язані між собою і забезпечують гомеостаз в організмі.

Тому, потрібно узгоджувати власний тип працездатності з організацією свого режиму дня задля уникнення десинхронізації фізіологічних біоритмів і, як наслідок, збільшення тривалості життя.

Висновки:

У результаті аналізу експериментальних досліджень можемо зробити такі узагальнені висновки:

1. Стан фізіологічних біоритмів студентів біологів I-V курсів в залежності від їх хронотипу є задовільним, адже встановлено, що 30% студентів біологів мають десинхронізацію серцевого ритму, тобто порушення частоти серцевих скорочень, що в майбутньому буде сприяти погіршенню стану здоров'я, а відповідно, і зменшенню тривалості життя. Цьому сприяє і те, що більша половина досліджуваних студентів біологів (78%) є здебільш денного (44%) і вечірнього (34%) типів, їх працездатність найвища з 15 до 18 годин, тобто найвища працездатність в них настає в другій половині дня, хоча активно працюють вони в першій половині.

2. Встановлено що, кількість студентів, які мають десинхронізацію внутрішніх біоритмів в залежності від хронотипу поступово зростає з I по III курс, а на IV і V курсу йде на спад. Це пов'язано з неправильним веденням режиму дня студентів I-III курсів, що не відповідає типу їх працездатності, великим навантаженням та адаптаційними процесами до умов навколишнього середовища.

Тобто результати дослідження дають нам встановити фактори десинхронізації фізіологічних біоритмів студентів біологів I-V курсів, а саме: недотримання режиму праці і відпочинку, а також режиму сну і неспання, що відповідає індивідуальним біоритмам організму; соціальні умови життя; зловживання шкідливими звичками; малорухливий спосіб життя; нераціональне харчування тощо.

Отже, потрібно вести здоровий спосіб життя та дотримуватись режиму дня, враховуючи свій хронотип, щоб покращити стан фізіологічних біоритмів і підтримувати організм в тонусі, а це в свою чергу буде сприяти покращенню здоров'я, підвищенню рівня працездатності, збільшенню тривалості життя та покращенню рівня успішності студентів.

Список використаної літератури

1. Смірнов В. М. Фізіологія людини: Навч. посібник / В. М. Смірнов. – М., 2002. – 608 с.

2. Смірнов С. М. Біологічні ритми і наше здоров'я / С. М. Смірнов. – М., 2000. – 98 с.
3. Шаповникова В. И. Биоритмы – часы здоровья / В. И. Шаповникова. – М., 1991. – 60 с.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИРІШЕННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ПИТАНЬ

Литвин Наталія Володимирівна, студентка

*Науковий керівник: Портухай О.І., кандидат сільськогосподарських наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне*

Попереднє століття супроводжувалося бурхливим розвитком науково-технічного прогресу. Але в той же час – поставило життя на Землі на грань екологічної катастрофи. Приріст населення, надмірне видобування корисних копалин та нагромадження відходів призводять до корінних змін в природі та відображаються безпосередньо на існуванні людини [1, ст. 24].

Зараз ми знаходимося на етапі, коли кожен розуміє, що природа - єдина і неподільна, а сучасне господарство – результат взаємодії природи і суспільства. Отже, суспільство, господарство і природа - взаємопов'язані. Зв'язок цей має глобальний характер, стан і доля кожного із компонентів - взаємозалежні. Тому методи збереження природи мають бути максимально корисними для неї, а отже й для самої людини. Україна, перш за все, є аграрною країною. Тому, очевидно є необхідність якнайшвидшої розробки та реалізації цілого комплексу заходів, спрямованих на зменшення негативного впливу на навколишнє середовище та адаптацію до цього процесу сільськогосподарського виробництва. На даному етапі нам варто запроваджувати нові технології, які будуть пов'язані саме із сільським господарством.

Зараз стали популярними дискусії щодо впровадження нових технологій і методів, тому тема інноваційних підходів до вирішення екологічних проблем набула розголосу. Інновації включають застосування нових матеріалів, одержання принципово нових продуктів, отже є цікавим рішенням для збереження природного середовища. Природні білки і желатин приваблюють розробників біорозкладних полімерних матеріалів. На сьогодні, відомі істивні покриття з колагену, соєвого білку, желатину, крохмалю, ефірів целюлози, які застосовуються для упаковки таких харчових продуктів, як м'ясо, сухі сніданки, кондитерські вироби, овочі, фрукти та ін. Одним з таких нових впроваджень є створення екологічно чистого посуду. [2, ст.1].

Українці — учасники програми зеленого підприємництва ClimateLaunchpad — створили одноразовий посуд, який після використання за призначенням можна використовувати як добриво у сільському господарстві. Людство намагається зробити свій побут зручнішим, і для того, щоб не витратити особистий час на миття посуду, прання речей, придумано одноразовий посуд і поліетиленові пакети. Все це стало невід'ємною частиною нашого побуту. Але за зручність нам доводиться платити забрудненням повітря, водою і навколишнього середовища. Українці Віталій і Ольга Коваль створили одноразовий посуд з переробленої соломи та крохмалю. Такий посуд не тільки не забруднює природу, а й служить прекрасним добривом для рослин. На перший погляд, посуд нагадує пластмасовий, проте він виготовлений із крохмалю і пшеничної соломи однією з команд ClimateLaunchpad Ukraine. А після використання — це ще й органічне добриво. А, як відомо, органічні добрива містять усі необхідні для рослин елементи живлення в органічних і мінеральних сполуках [2]. Найчастіше їх застосовують у сільському господарстві для наступних цілей: на корм худобі, на підстилку, включають в компости. Стерню нерідко спалюють, вважаючи, що тим самим удобрюють ґрунт золою, а також борються з бур'янами та шкідниками.

У той же час студент академії мистецтв з Ісландії Арі Йонссон (Ari Jónsson) розробив технологію створення пляшок з порошку червоних водоростей, а саме з агар-агару багрянки (*Rhodóphyta*). Червоні водорості — жителі теплих морів, а також частково області помірного клімату (узбережжя Чорного моря), одна з найстаріших та найбільших груп водоростей, що налічує 5-6 тис. видів, переважно багатоклітинних, океанських організмів, лише близько 200 видів (із 4000) населяє прісні водойми та ґрунти. Вони не отруйні і використовуються в їжу.

Така пляшка «живе» доти, поки в ній є рідина. На фестивалі дизайну DesignMarch, який проходив у березні цього року, він представив свій перший прототип емності з перероблених водоростей. Ємність являє собою звичайну на вигляд пляшку, з однією вагомою відмінністю — вона не містить ні грама пластику й абсолютно розкладається у природі (мал.1)



Мал.1. Біорозкладна пляшка з порошку червоних водоростей

Технологія створення пляшки починається з приготування желеподібної субстанції з агар-агару та води. Далі її нагрівають на повільному вогні і заливають в охолоджену форму, яку опускають у крижану воду, а потім поміщають у холодильну камеру. Через деякий час біопляшка готова. Поки в тарі є рідина, вона зберігає форму і виглядає як звичайна пляшка. Як тільки рідина в ній закінчується — вона починає всихати і зменшуватися в розмірах. Пляшку можна з'їсти (хоча її смак досить специфічний) або просто викинути — вона повністю розкладається без шкоди для довкілля. Невеликий мінус — тара з агар-агару надає вмісту невеликий присмак.

Тому Арі Йонссон не вважає свій проєкт завершеним і має намір продовжити розробки [3].

Таким чином, створення тари і посуду з біорозкладних матеріалів є важливим завданням на шляху до скорочення відходів і чисельності сміттєзвалищ. Для України такі розробки є дуже корисними і запровадження їх використання необхідне. Так ми можемо безпосередньо дбати про наші екосистеми і удобрювати сільськогосподарські угіддя. Тому давайте почнемо працювати на користь природи й вона обов'язково нам віддячить!

Список використаних джерел

1. Лико С.М. Екологічний контроль в агропромисловому комплексі / Лико С.М. – Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС, 2016. – 24 с.
2. Прогрес в отриманні біорозкладних композиційних матеріалів на основі крохмалю (огляд) / Е.Н. Подденежний, А. А. Бойко, А. А. Алексєєнко та ін. // Вісник ГГТУ ім. П. О. Сухого. - № 2. – 2015. – С. 31-40.
3. Інтернет джерело від 12.02.2017р. <http://life.pravda.com.ua/society/2016/04/8/210821/>
4. Інтернет джерело від 02.08.2016 р. <http://www.epochtimes.com.ua/novi-tekhnohohiyi/posud-z-krohmalyu-i-solomy-mozhe-zaminyty-plastykovyy-122776>

ВПЛИВ ФІТОГОРМОНІВ НА РОСТОВІ ПРОЦЕСИ КАПУСТИ ГОРОДНЬОЇ (BRASSICA OLERACEA)

Ляса Зоряна Сергіївна, студентка

*Науковий керівник: Трохимчук І.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Фітогормони останнім часом викликають все більший інтерес, насамперед, як природні продукти, що використовуються людством упродовж всього часу його існування і повністю виключають через це невизначеність їх післядії [1]. Наукові знання щодо фітогормонів, накопичені на сьогоднішній день, вкрай важливі для вирішення практичних завдань, що стоять перед рослинницькою галуззю агропромислового виробництва, адже гормональна система рослин є найважливішим фактором регуляції їх онтогенезу [2; 3].

Ріст – це незворотне збільшення розмірів і маси клітини, органа або всього організму, пов'язане з новоутвореннями елементів та їх структур. Ріст і розвиток рослин безпосередньо залежить від фізіологічно активних речовин як природного, так і синтетичного походження. У сучасному народному господарстві використання препаратів фітогормональної природи покликано прискорити проростання та покращити показники схожості насіння, активізувати ростові процеси та адаптивні реакції культурних рослин, підвищити продуктивність та якість сільськогосподарської продукції.

Фітогормони (гормони рослин) – органічні речовини невеликої молекулярної маси, які утворюються в малих кількостях в одних частинах багатоклітинних рослин і діють на інші їх частини як регулятори і координатори росту та розвитку, здійснюють біохімічну регуляцію – найважливішу систему регуляції онтогенезу у багатоклітинних рослин. Відлік історії сучасної фітогормонології ведеться з досліджень М. Холодного та Ф. Вента. Ще на початку 1900-х Вент визначив, що «Ohne Wuchstoff, kein Wachstum» — «без ростових субстанцій немає росту». Науковці докладають цілеспрямованих зусиль для регулювання росту та розвитку культурних рослин і зростання їхньої врожайності.

Застосування в сільському господарстві регуляторів росту є економічно вигідним і забезпечує високий ефект. Вони здатні підвищувати швидкість проростання насіння сільськогосподарських культур, висоту пагонів та довжину коренів, підвищувати їх пристосованість до стресових станів.

За сучасними уявленнями фітогормони — це природні та синтетичні органічні речовини, яким властива біологічна (селективна) активність та які у невеликих дозах змінюють фізіологічні й біохімічні процеси, ріст, розвиток і формування врожаю сільськогосподарських культур, не спричиняючи токсичної дії. Зокрема, при позакореновому внесенні вони можуть включатися в обмін речовин і активувати фізіолого-біохімічні процеси, підвищуючи рівень життєдіяльності рослин [4].

Сьогодні під фітогормонами розуміють сполуки регуляторного типу, які синтезуються в мікрокількостях, транспортуються в рослині і індують ростові та морфологічні процеси. Речовину відносять до фітогормонів, якщо вона має такі властивості:

- викликає специфічну фізіологічну відповідь (рослинні гормони запускають великі програми розвитку не лише на рівні клітини, але й на рівні тканин, органів, цілої рослини);
- практично не відіграє ролі в основному метаболізмі клітини, а використовується лише для сигнальних функцій;
- синтезується в рослині однією групою клітин, а відповідає на нього інша група (роз'єднання місця синтезу і місця дії, тобто сигнальна речовина транспортується); при цьому до синтезу гормонів потенційно здатна будь-яка клітина рослин;
- як правило, є низькомолекулярною сполукою (не більше 2 кДа);
- діє у вкрай низьких концентраціях — 10^{-5} – 10^{-12} моль/л.

Відомі п'ять основних груп фітогормонів, широко поширених не тільки серед вищих, але і нищих багатоклітинних рослин. Це ауксини, гібереліни, цитокиніни, абсцизини і етилен. Кожна група фітогормонів проводить свою характерну дію, схожу у рослин різних видів. Крім п'яти «класичних» груп фітогормонів, для рослин відомі інші ендогенні регуляторні речовини, у ряді випадків діючі подібно фітогормонам. Це ліпосахарини, жасминова кислота, саліцилова кислота, пептиди, поліаміни, а також фенольні інгібітори росту. Їх позначають загальним терміном «природні регулятори росту рослин».

Фітогормони контролюють всі етапи онтогенезу рослин. Розподіл і розтягнення клітин, що лежать в основі всіх процесів росту і морфогенезу, знаходяться у рослин під контролем ауксинів і цитокинінів, тому повна

відсутність цих фітогормонів для рослин летальна. Загальна форма (архітектура) рослини визначається співвідношенням ауксинів і цитокінінів, а також гіберелінів. Ауксини верхівки пагона пригнічують ріст бічних бруньок, тоді як цитокініни це домінування долають, викликаючи розгалуження. Гібереліни підсилюють ріст рослини, активуючи апікальні і інтеркалярні (вставні) меристеми. Ауксини сприяють утворенню коріння і визначають адаптивні вікни рослини відповідно до напрямком світла або вектора сили тяжіння (фото-і геотропізм).

Формування апарату фотосинтезу і транспірація рослин регулюються гормонами-антагоністами – цитокінінами і абсцизовою кислотою: цитокініни викликають диференціювання хлоропластів і відкриття продихів, тоді як абсцизова кислота пригнічує обидва ці процеси. Для багатьох рослин ті чи інші фітогормони (гібереліни, цитокініни, етилен) можуть бути індукторами або стимуляторами цвітіння. Послідовна участь фітогормонів необхідна для нормального формування плодів і насіння. Зав'язування та ріст плодів стимулюються ауксинами, гіберелінами і цитокінінами, які виділяються насінням. Дозрівання і опадання плодів, а також листя викликаються етиленом і абсцизовою кислотою. Стресові впливи на рослини викликають сплеск кількості етилену, а водний дефіцит – абсцизової кислоти. Цитокініни, гібереліни і, в ряді випадків, етилен сприяють проростанню насіння багатьох рослин і підвищують їх схожість.

Однією з головних проблем сучасної фізіології і біохімії рослин залишається пізнання механізму дії фітогормонів. Фітогормони викликають найскладніші фізіологічні процеси, про які раніше йшлося: стимуляцію росту, прискорення розвитку, дозрівання, гальмування зростання. Гормони контролюють фотосинтез, дихання, кореневе живлення і водний режим рослин. Таким чином, нечисленні молекули фітогормонів надають, однак, глибокий вплив на життя рослини [5,7].

Основою будь-якого зростання живих істот – рослин і тварин – є зростання клітин. В життєвому циклі рослини є особлива стадія, якої немає у тварин – це зростання розтягуванням. Зовні дане явище виражається в значному збільшенні розмірів клітини, яка через надходження більшої кількості води роздувається. Розтягування клітини можливо в трьох напрямках. Тому розрізняють три типи клітинного росту: перший тип – поздовжній розтяг, що веде до утворення сильно витягнутих циліндричних клітин; другий – рівномірне розтягнення, так зване ізодіаметричне зростання, що спостерігається у клітин коренеплодів і плодів; третій тип – розтягнення верхівки клітини, завдяки чому утворюються кореневі волоски, пильцеві трубки і волоски бавовнику [6].

Наше дослідження має на меті вивчення впливу фітогормонів на ріст та розвиток рослин. Для цього було використано два сорти капусти городньої - «Димерійська» і «Золотий гектар».

Капуста належить до числа найважливіших овочевих рослин. Вона введена в культуру в доісторичні часи. Археологічні розкопки свідчать про те, що капусту люди стали використовувати з часів кам'яного і бронзового століть. Обробляли капусту древні єгиптяни, а пізніше освоїли технологію її вирощування стародавні греки і римляни, їм було відомо всього від 3 до 10 сортів капусти. Декандоль в 1822 році розрізняв до тридцяти, а зараз налічуються сотні сортів цієї овочевої культури. Давньогрецький філософ і математик Піфагор дуже цінував лікувальні властивості капусти і займався її селекцією. Південні племена слов'ян вперше дізналися про капусту від греко-римських колоністів, що жили в районах Причорномор'я. Капуста городня сьогодні вирощується як однорічна рослина на городах по всьому світу, за винятком крайніх північних районів і пустель. Як культурна харчова рослина поширена у всіх країнах з помірним кліматом. Культура капусти городньої в холодну пору року або в горах можлива і в субтропіках. Харчове значення капусти зумовлюється її складом, який відрізняється залежно від сорту: азотистих речовин 1,27-3,78%, жирів 0,16-0,67 і вуглеводів 5,25-8,56%.

У процесі проведення польових досліджень з насінням капусти двох вищезазначених сортів ми використовували три типи гормонів рослин - Епін, Вимпел та Бурштинову кислоту. Для кожного варіанту досліду було використано по 10 повторностей рослин.

Було визначено, що під час обробки рослин регулятором росту «Епін» ростові якості рослин покращились. Разом з тим, корені у досліджуваних рослин були найдовшими, добре закріплювалися у ґрунті. Середня маса кореня та пагона були також найбільшими. Ефективність препарату «Епін» у стимуляції ростових процесів була підтверджена експериментально.

Під час обробки регулятором росту «Бурштинова кислота» було виявлено, що цей фітогормон здійснює позитивний вплив на ростові проростків капусти городньої. Проростки даного варіанту були найбільшими в діаметрі та мали багато води в своєму складі.

Обробляючи насіння препаратом «Вимпел», достовірних змін ми не виявили. Проростання насінин було середнім, показники були близькими до контролю.

Отже, різні фітогормони неоднаково впливали на рослини. Найефективнішими є «Епін» та «Бурштинова кислота», які покращили ростові процеси капусти, підвищивши швидкість проростання насіння, довжину проростків та коренів, їхню загальну масу.

Виходячи з цих даних, можна зробити висновок, що використання фітогормонів у сільському господарстві є ефективним та доцільним, оскільки вони підвищують ростові процеси рослини, покращують галушення кореневої системи, впливають на швидше проростання насіння, а також на врожайність та якість продукції. Для того щоб побачити ефективну дію гормонів, потрібно здійснювати посів насінням хорошої якості.

На основі проведених польових досліджень можна рекомендувати використання для передпосівної обробки насіння капусти городньої регулятор росту «Епін», що виявив найбільший вплив на ростові процеси досліджуваних проростків. Епін забезпечує:

- 1) підвищення енергії проростання насіння та його схожості;
- 2) захист розсади та дорослих рослин від нестачі світла, заморозків, посухи, затоплень, шкідників і хвороб;
- 3) нейтралізацію шкідливого впливу пестицидів, солей важких металів, радіонуклідів і нітратів;
- 4) активне пагоноутворення (омолодження) плодово-ягідних культур;
- 5) поліпшення якості сільгосппродукції та збільшення термінів зберігання плодів;

- б) підвищення врожайності не менше ніж на 40-50%.
Обробку слід здійснювати за день до посіву, дотримуючись всіх вимог щодо дозування препарату.

Список використаних джерел

1. Дерфлінг Г. В. Фітогормони рослин / Г. В. Дерфлінг. – М.: Науковий світ, 1995. – 289 с.
2. Медведєв С. С. Фітогормонологія / С. С. Медведєв — К.: Освіта, 2004. – 177 с.
3. Польовий В. В. Фітогормони / В. В. Польовий – К.: Освіта, 1982. – 290 с.
4. Ситник К. М. Фізіологія рослин. Проблеми фітогормонології / К. М. Ситник — К.: Фітосоціоцентр, 2007. — 420 с.
5. Тімірязєва К. А. Гормональна регуляція онтогенеза рослин / К. А. Тімірязєва — М.: Наука, 1984. — 240 с.
6. Хрипач В. А. Перспективи використання нових видів фітогормонів / В. А. Хрипач,. — М.: Наука, 1995. — 46 с.
7. Інтернет-ресурс: <http://propozitsiya.com/ua/rol-fitogormoniv-u-zhyttyediyalnosti-roslyn>

ВПЛИВ КІМНАТНИХ ЕКЗОТИЧНИХ РОСЛИН НА ОРГАНІЗМ І ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ НА ПРИКЛАДІ ДЕЯКИХ ВИДІВ РОДУ PELARGONIUM

Новак Я.М., студентка

*Науковий керівник: Денисюк Н.В., викладач
Рівненський державний гуманітарний університет*

На сьогоднішній день озеленення приміщень кімнатними рослинами досить популярне. Їх вплив на організм людини проявляється, насамперед, в естетичному задоволенні, яке вони їй приносять. Особливо в умовах сучасного міста, коли людина знаходиться впродовж тривалого часу в оточенні скла, залізобетону і синтетичних матеріалів, живі рослини в інтер'єрі створюють ілюзію контакту з природою. Краса їх форм, приємний запах і зелене забарвлення заспокоюють центральну нервову систему людини, покращують настрій і навіть допомагають уникнути стресу. Особливо притягують погляд екзотичні кімнатні рослини, що вражають різноманітністю та красою. Досить поширеними серед них є види роду Пеларгонія (*Pelargonium*).

Пеларгонія, або кімнатна герань, - низький кущ, напівкущ або трава з прямим або повзучим стеблом. Її батьківщиною є Південна Африка. Назва роду походить від грецького «*pelargos*» - «лелека» через подібність плодів-стручків до дзьобу лелеки. Багаточисленні види та сорти поділяють на чотири основні групи: зональні, великоквіткові, плющеподібні та пахучі [2, с. 121].

Наземна частина пеларгонії містить від 0,1 до 0,25% ефірної олії, основна частина якої зосереджена в листках. Листя рослини містить гіркоти, дубильні речовини, флавоноїди, елагову, кавову та ферулову кислоти. Основними компонентами олії є цитронелол і гераніол. Це безбарвна рідина з приємним запахом, що нагадує аромат троянди і нейтралізує неприємні запахи, тому цю кімнатну рослину особливо рекомендується вирощувати людям, чий будинок розташований поблизу автотрас. Особливо сильний аромат має Пеларгонія пахуча (*Pelargonium fragrans*). Вона має властивість всмоктувати вогкість і чад, очищує та освіжає повітря, що, безперечно, сприяє збереженню здоров'я людини. Покращенню самопочуття сприяє і вирощування інших видів пеларгонії, що мають приємний запах: пеларгонія запашна (*Pelargonium graveolens*) пахне трояндою, пеларгонія головчаста (*Pelargonium capitatum*) має аромат троянди з лимоном, у пеларгонії кучерявої (*Pelargonium crispum*) яскраво виражений лимонний запах, пеларгонія папоротелиста (*Pelargonium filicifolium*) виділяє аромат хвої і солодких фруктів, повстяна пеларгонія (*Pelargonium tomentosum*) пахне перцевої м'ятою, а запах сорту Prince of Orange нагадує апельсин. Всі види герані – лікувальні [1, с. 212]. Їх аромат допомагає зняти нервову напругу. Саме аромат впливає на стан психіки, відновлюючи нервову систему, нормалізуючи важливі для організму процеси. Особливо це стосується пеларгонії зональної (*Pelargonium zonale*). Вдихання запаху пеларгонії знижує тиск у гіпертоніків та допомагає швидко заснути при безсонні. Щоденні десятихвилинні сеанси ароматерапії протягом півмісяця допомагають налагодити сон і сприятливо позначаються на самопочутті людини. Зрозуміло, якщо у неї немає особистого неприйняття цього запаху або алергії на нього.

Про надзвичайні цілющі властивості рослини заговорили у 40 - 50-их роках ХХ ст., коли з пеларгонії виділили леткі речовини – фітонциди, що згубно діють на мікроорганізми. Вбиваючи стафілококи і стрептококи вони дезинфікують приміщення. Особливо активну протимікробну дію має свіжий сік пеларгонії. Саме тому цю рослину використовують у народній медицині [2, с. 123]. Вона виділяє речовини, що сприяють захисту від злоякісних пухлин. Щоб позбутись від зубного болю, лист герані прикладають до хворого зуба на чверть години. При кон'юнктивіті настоєм промивають очі, а також роблять з нього примочки, а при катаракті - сік закапують у очі. При шкірних захворюваннях (дерматиті, екземі) настоєм обробляють пошкоджений шкірний покрив і прикладають до нього примочки. Якщо ж утворилися фурункули, гнійні рани, або шкірні виразки, то лист пеларгонії примотують до рани, попередньо обшпаривши окропом. Якщо болить голова, у вухо кладуть розім'ятий листок пеларгонії. У разі отиту листок прикладають до хворого місця, зробивши з нього компрес. Інгаляція та часте вдихання аромату рослини сприяє швидкому перебігу запальних хвороб горла, ротової порожнини та дихальних шляхів. Ефірна олія рослини офіційно визнана антисептичним та протиревматичним засобом. При цьому встановлено, що найсильнішу антифунгіцидну дію має олія із пеларгонії головчастої (*Pelargonium capitatum*).

Майстри фен-шуй стверджують, що свої особливі властивості мають всі кімнатні рослини. Пеларгонія, звичайно, не стала винятком. У герані надзвичайно діюча енергетика, а тому вона з легкістю допоможе кожному, кому це необхідно. Ця рослина є своєрідним оберегом для кожного, хто живе в будинку. Вона здатна не тільки пом'якшити гнів, а й подарувати радісний настрій. Якщо мало місце неприємне спілкування, то герань допомагає відновити енергетичну гармонію. Ця квітка поглинає енергію саморуйнування і усуває комплекс неповноцінності.

Проте сусідство з пеларгонією може мати і негативні наслідки. Її аромат діє на людей діаметрально протилежним чином: одних він заспокоює і розслабляє, а іншим від нього може стати погано. Крім цього є люди у

яких ця кімнатна рослина викликає алергію. Серед видів роду є отруйні, тому їх сік не можна вживати всередину, а після роботи з ними рекомендується мити руки, щоб запобігти виникненню контактного дерматиту. Особливо отруйною є герань криваво-червона (*Geranium sanguineum*), яка при потрапленні в організм викликає у людини розлади травлення.

Отже, екзотичні рослини по-різному впливають на організм людини і деякі види роду Пеларгонія (*Pelargonium*) зокрема. Одні з них заспокоюють, покращують настрій та сон, а інші можуть викликати алергії та отруєння. Навіть один і той самий вид на різних людей діє по-різному. Тому, обираючи екзотичну кімнатну рослину, перш за все потрібно задуматись не про те, наскільки вона подобається чи як пасуватиме до інтер'єру, а про те, як саме вона вплине на організм людини.

Список використаних джерел

1. Делла Беффа М.Т. Комнатные растения / Мария Тереза Делла Беффа; Пер. с итал. Н.Сухановой. – М.: ООО «Издательство АСТ»; ООО «Издательство Астрель», 2002. – 303 с.
2. Зузук Б.М., Литвинець Є.А. Цілющі екзоти. – Львів: Аверс, 2004. – 188 с.

БІОЛОГО-ЕКОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВОДНОЇ ЕТНОМОФАУНИ ШАЦЬКИХ ОЗЕР

Онанчук Марія Миколаївна, студентка
Трохимчук Ірина Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет

Шацькі озера - це група з понад 30 озер у північно-західній частині Любомльського району Волинської області, у межиріччі Прип'яті й Західного Бугу, поблизу смт Шацьк. Шацькі озера розташовані серед лісових масивів, де побудовано багато санаторіїв і таборів відпочинку. Для охорони рідкісних природних комплексів у районі Шацьких озер 1983 створено Шацький національний природний парк (площа 32 500 га).

Шацький Природний Національний парк в Україні був створений одним з перших. Він розташований в Любомльському районі Волинської області і займає площу 32,5 тис. га. Основна частина парку розміщена на вододілі рік Західний Буг і Прип'ять і знаходиться в оточенні лісових масивів. Природні умови парку своєрідні. У геологічному відношенні територія знаходиться в області палеозойського Волинського підняття, його Віжевського блоку, в якому виділяють Шацьке антиклінальне підняття і Піщанське синклінальне зниження. Парк знаходиться в межах крайової зони Дніпровського льодовика. Геоморфологія характеризує дану територію як пологі рівнину, яка має незначний нахил поверхні в північному напрямку і абсолютні висоти в межах 160-190 метрів над рівнем моря. Підняття поверхні різко змінюються великими заболоченими зниженнями. Однак найбільш характерна геоморфологічна риса — наявність великої кількості озernih улоговин.

Всього на території парку розташовані 22 озера. Серед них найбільше озеро України - Світязь, площа якого перевищує 27 км², а глибина - 58 метрів. Вода в озерах не тільки дуже чиста, але й трохи мінералізована. Її можна спокійно пити, навіть не очищаючи.

Шацькі озера – це єдиний водний комплекс. Насправді вони не мають чітких меж між собою, а ті, що на віддалі одне від одного – з'єднуються протоками і каналами.

Шацьке поозер'я являє собою зандрову рівнину в межах Поліської низовини. Центральна його частина характеризується поширенням озernih карстових улоговин, які утворилися у крейдових відкладах. Озера, що лежать серед болотних ландшафтів, утворилися внаслідок нагромадження алювію і підвищення рівня ґрунтових вод, за умов незначного нахилу території й відсутності постійного стоку. Береги Шацьких озер низькі, пологі, складені піщаним, піщано-гальковим і біогенним матеріалами; є заболочені ділянки. У 60 — 70-ті роки ХХ ст. на цій території інтенсивно проводилися осушувальні меліоративні роботи. Шацькі озера живляться атмосферними і підземними водами, а також за рахунок водообміну по каналах, якими сполучені окремі озера.Влітку вода добре прогрівается, взимку Шацькі озера замерзають.

За останнє століття бурхливий розвиток промисловості призводить до систематичного забруднення прісних водойм, що прямо або опосередковано впливає на водну флору і фауну. Тому слід приділяти значну увагу дослідженню ентомофауни, так як вона відіграє важливу роль у природі та санітарно-біологічній очистці водойм і певні види комах є індикаторами забрудненості водойми.

В зоологічній системі комахи займають скромне місце, будучи лише одним з багатьох класів тварин. Проте за значенням в природі і впливі на здоров'я людини та її добробут мало які групи тварин, навіть більш високого таксономічного рангу, можуть зрівнятися з комахами.

Уявимо на хвилину, що комахи раптом зникли з земної кулі – це відразу призведе до різних змін в природі. Загинуть майже всі квіткові рослини, крім тих, що запилюються вітром чи птахами. Зникне насіння та плоди, значить, залишаться без їжі ті, які ними живились: зникне багато комахоїдних і тих, що живляться плодами; зникнуть комахоїдні ссавці, рептилії, земноводні і існуючі за їх рахунок хижаки; зникне і багато прісноводної риби, крім рослиноїдних чи хижаків, яких значно зменшиться. Різко змінилася б родючість ґрунтів – адже комахи є розпушувачами ґрунту.

Ця виключна роль комах в природі визначається по-перше, їх значною чисельністю і біомасою; по-друге, великим видовим різноманіттям – по кількості видів вони перевершують всіх інших тварин і рослин разом взятих; по-третє майже повсюди розповсюджені і можуть утилізувати майже всі органічні речовини. Комахи вступають в тісний контакт з людиною, суттєвим чином впливаючи на її здоров'я і господарську діяльність. З давніх часів комах розглядали як важливу складову частину і могутню силу природи, і вже не одну сотню років продовжується їх інтенсивне вивчення. Лише в нашій країні створено не мало науково-дослідних лабораторій, які займаються розробленням питань загальної, сільськогосподарської і медико-ветеринарної ентомології. В багатьох країнах існують товариства, що об'єднують вчених і любителів-ентомологів.

В арсеналі сучасного ентомолога складні прилади, що дозволяють об'єктивно реєструвати активність комах і ті життєві процеси, які протікають в їх організмі. Використовуючи складний систематичний апарат, моделюють динаміку чисельності шкідливих видів. Не дивлячись на великі зусилля, сконцентровані на вивченні комах, перед ентомологами ще багато невирішених завдань.

Важлива із них — вибіркова боротьба з шкідливими видами, боротьба, що не призводить до остаточного винищення комах і забруднення навколишнього середовища, як у випадку використання звичайних інсектицидів. Проте будь-які, навіть найсуворіші заходи захисту не будуть мати успіху без широкої популяризації знань про комах. За останнє століття бурхливий розвиток промисловості призводить до систематичного забруднення прісних водойм, що прямо або опосередковано впливає на водну флору і фауну. Тому слід приділяти значну увагу дослідженню ентомофауни, так як вона відіграє важливу роль у природі та санітарно — біологічній очистці водойм і певні види комах є індикаторами забрудненості.

Значну увагу вивченню водної ентомофауни науковці почали приділяти десь з середини 19 ст. Зокрема, у 1867 р. виходить праця А. Вайсіна, в якій подано список жуків з околиць Тернополя і Дрогобича, у 1868 р. друкуються праці Ломніцького, присвячені вивченню водних твердокрилих Середньої Європи. В роботі Г.Г. Якобсона (1905-1916) висвітлюється питання про вивчення жуків Палеарктики; в ній наведено поділ на зоогеографічні райони. Фауна водних комах Кримської та Київської областей висвітлюється в працях Ф.А. Зайцева (1907, 1909, 1915, 1929, 1938), де містяться свідчення про видовий склад плавунчиків, плавунців, вертячок, водолюбів та про особливості їх поширення.

Ентомологічні дослідження ми почали з вивчення фізико-хімічних і географічних особливостей біотопу, з аналізу літературних джерел та дослідження водних біоценозів та опису водної рослинності.

Маючи у своєму розпорядженні план частини водойми, ми проводили виміри глибин по певних напрямках. Для вимірів неглибоких озер і ставків використовували дерев'яну розмічену палку. При роботі на озерах застосовували розмічені на метри шнурковий лить з вантажем на кінці. Для вимірювання швидкості течії води використовували прилади і пристосування різної точності; у найпростішому випадку кидали поплавки і відмічали час, протягом якого вони пройдуть певну відстань. Також застосовували для вимірювання швидкості течії батометр — тахіметр Глушкова, дія якого базується на тому, що через отвір певного діаметра в залежності від швидкості течії, виливається різна кількість води. Температуру водойм вимірювали спеціальними термометрами.

Простий спосіб визначення прозорості води базується на тому, що у воду (на тіньовій стороні) на тонкому шнурі або на тросі опускається білий диск діаметром 30 см і простежується на якій глибині цей диск зникає. Глибина зникнення (6 см або 6 м) і рахується величиною прозорості води.

Біологічний аналіз полягає в тому, що ми проводили 4-разове косіння гідробіологічним сачком по 25 помахів. Вміст сачка добре промивали і кожен таку пробу вмішували в банку з етикеткою. Як фіксуємо рідину ми використовували ацетон. Обробляючи результати відлову, ми обраховували коефіцієнт зустрічаємості, коефіцієнт щільності, коефіцієнт домінування.

В результаті аналізу видового складу ми визначили, що більшість комах належать до підкласу відкритошелепних, або справжніх комах (Ectognata).

Дослідження ентомофауни Шацьких озер ми проводили протягом 2016 року. Видовий склад відловлених комах, життя яких прямо або опосередковано пов'язане з водним середовищем, належить до шести рядів:

- ряду Бабки (34%),
- ряду Двокрилі (18%),
- ряду Веснянки (12%),
- ряду Волохокрильці (8%),
- ряду Твердокрилих (14%),
- ряду Напівтвердокрилих (14%).

Преімагінальні фази всіх видів в рядах Бабок (Odonata), Поденок (Ephemeroptera), Веснянок (Plekoptera) є гідробіонтами.

У водному середовищі проходить розвиток всіх видів Hemiptera із родини Pelagonidae, Mononykodaе, Naucotidae, Belostomatidae, Nepidae, Pleidae, Notonektidae, Corixidae, всі жуки родини плавунців (Dytiscidae), більшість жуків родини водолюби (Hydrophilidae), а також двокрилі родин Tendipedidae, комарів (Culicidae), Melusinidae, Vlepharoceridae також розвиваються у водоймах.

Дорослі комахи багатьох видів все таки тримаються виключно у воді або ж на її поверхні, так, наприклад, більшість клопів, родини Гребляків (Corixidae), Водяних скорпіонів (Nepidae), Гладішів (Notonektidae), Водомірок (Gerridae), жуки родини Плавунців (Dytiscidae), Вертячок (Gurinidae), Водолюбів (Hydrophilidae).

Екологічна диференціація водних твердокрилих проводиться на основі „вертикального" розподілу видів по різним типам водойм. При цьому до уваги приймається те, що кожна водойма характеризується тими чи іншими умовами, які складають оптимальні межі існування окремих видів водних комах. Останні не однаково реагують на течію водойми, температуру, освітленість, хімізм, наявність рослинності, характер дна водойми. По відношенню до цих факторів різні види жуків не однаково розподіляються у водоймах різних типів.

Твердокрилі з родини плавунці (Dytiscidae) і водолюби (Hydrophilidae) проводять у воді все життя, від яйця до дорослої личинки. У воді живуть і самі жуки, і тільки лялечки протягом періоду розвитку знаходяться у вологій землі на березі водойми. Плавунці - хижаки, вони часто нападають на здобич, яка більша за їх розмірами.

Водолюби живляться водяною рослинністю. Личинки плавунцевих жуків і водолюбів також хижаки. Крупні личинки можуть нападати на пуголовків, жаб і на мальків риб. Дрібні форми плавунцевих і водолюбів в одиничних екземплярах зустрічаються в їжі язя, форелі.

Чисельність і щільність популяцій водних комах іноді досягають колосальних розмірів.

Багато видів комах потребують охорони. Велика кількість комах потребує захисту не лише через виключно важливу роль в економіці природи, але й просто через те, що вони радують око своєю присутністю, будучи справжньою

прикрасою лісів, парків, водойм. Охорона комах – серйозна ентомологічна проблема, вирішення якої в окремих випадках, можливо, потребує спеціальних законодавчих актів, так як це вже зроблено в багатьох європейських країнах.

Зменшення чисельності і повне знищення певних видів служить одним із сигналів про зростаюче забруднення річки, а також є передумовою для прийняття мір по охороні природного водного середовища.

Список використаних джерел

1. Акимущкин И.И. Мир животных: Насекомые. 2-е изд., испр. и доп. -М.:Мысль, 2000.
2. Кожевников Г.А. Як вести наукову роботу в заповідниках / Охорона природи, 2008, №2, - С.12-19.
3. Основи екологічних знань / ред.В.І.Поліщук, Л. П. Царик /, Тернопіль, "Тернопіль", 2014, С. 157-160.
4. Стойко С.М., Трибун П. Національні парки та заповідники Гуцульщини, їх значення для збереження природної культурної та історичної спадщини \ Історія Гуцульщини. Т.4. Львів, Логос. 2009. 93-122 с.

ФОРМУВАННЯ ЕНТОМОФАУНИ НАЦІОНАЛЬНОГО ПАРКУ «ПІВНІЧНЕ ПОДІЛЛЯ»

Охович Ольга Теодозіївна, студентка

*Науковий керівник: Рудь О.Г., кандидат ветеринарних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Вступ. Комахи – самий численний клас тваринного світу. Серед комах, як первинно наземних істот, можна спостерігати представників, які входять до найрізноманітніших біоценозів не тільки суші, але й водного середовища. Завдяки своїй унікальності та високим адаптаційним можливостям на сьогоднішній день відомо понад 1,5 млн. видів комах, поширених від Антарктиди до північних широт, при цьому, вони складають приблизно 70% від всього тваринного світу. В Україні описано понад 40 тисяч видів [5, с. 3].

Пристаювання до польоту сприяло освоєнню комахами повітряного середовища. Число наземних форм серед комах не так і багато. Понад 90 % усіх комах у певний період свого життя пов'язані з ґрунтом або водою, як середовищами існування, в основному прісними водоймами. Зараз важко уявити своє життя без комах [1, с. 32-39].

Комахи є як і природною прикрасою, так і взаємозалежним елементом біоценозів. Діяльність комах є необхідною ланкою в розвитку рослин, адже багато з них запилюються саме комахами. Копрофаги та некрофаги виконують роль санітарів, очищаючи землю від екскрементів та трупів. Комахи антофіли запилюють квіткові рослини. Комахи є кормом для багатьох груп тварин. Комахи сапрофаги беруть активну участь у руйнуванні рослинних решток, перетворенні складних органічних речовин у прості, їх мінералізації, тобто у процесах ґрунтоутворення. Прокладаючи в ґрунті численні ходи, сприяють проникненню вологи [2, с. 12-18].

Важливим, але малодослідженим питанням, при вивченні природних біоценозів, є визначення взаємовідносин між зоо- та фітокомпонентами. Необхідно відзначити, що біологія, екологія і навіть систематика багатьох груп комах вивчені слабо. Тому будь-які дані є внеском у заповнення прогалин досліджень.

Аналіз структури і чисельності популяцій комах НПП «Північне Поділля» дає можливість побачити процес формування ентомофауни ранньою весною та його залежність від таких аспектів, як тип ландшафтного елементу, температурні умови, період доби, освітленість, рослинність та наявності конкурентних видів. Саме тому, для спостереження багатогранності процесу формування ентомофауни, ми обрали дану тему [3, с. 11].

Метою нашого дослідження є вивчення видового складу та різноманіття ентомофауни національного парку.

Об'єкт дослідження: біотопи національного парку «Північне Поділля».

Предмет дослідження: ентомофауна національного парку.

Матеріали та методи досліджень. Під час дослідження відбулось практичне застосування методів збору матеріалу ентомофауни та методів його обліку, обробки, аналізу. Безпосередньо використовувалася маршрутний метод огляду представників місцевості. Вилучення екземплярів комах проводилося методами: ручного збору, ентомологічним сачком. Використовувалися методи обліку і аналізу населення окремої рослини. Основними категоріями, за якими проводилися дані дослідження, були наступні показники: трапляння, щільність та домінування. Після обліку та обробки даних проводився аналіз залежності видів від факторів зовнішнього середовища та приуроченості до певних ландшафтних елементів [4, с. 78-80].

Власні дослідження. В результаті проведених розрахунків для визначення кількісних характеристик популяції комах на даній території, протягом облікового періоду було взято 10 проб. Під час збору матеріалу зверталась безпосередня увага на умови середовища, а саме: температурні умови, період доби, освітленість, особливості екотопу. При визначенні виду відмічали час, коли він був спійманий, температуру, хмарність та екологічну чистоту території. Матеріал було зібрано з територій лісу (широколистяний), узлісся та галявини та під час проходження маршрутів («Маркіянів містя», «Триніг», «Святогірський»). Загалом було зібрано 278 екземплярів комах, що належать до 10 родин та 17 видів. Більшість видів належить до родини туруни (Carabidae) та щитники-черепашки (Scutelleridae), що є характерним для весняного періоду. Були знайдені такі червонокнижні види, що зимують в підстилці: красотіл пахучий – *Calosoma sycophanta* L., жук-олень – *Lucanus cervus* L. Тобто знайдено 2 види із 7 червонокнижних твердокрилих, існуючих на Львівщині.

Підвищення активності льоту спостерігалось в період з 11 до 15 години. Це показує добову ритмічність активності комах. Саме передобідній та обідній період спостерігаються вища температура повітря та менший ступінь хмарності. Найвища активність спостерігалась при температурі близько +20°C - +22°C, що є найбільшою температурою за період дослідження. Активна життєдіяльність комах можлива лише у межах певного діапазону температур - від +10°C до +45°C. Нижче цієї температурної зони активності комахи впадали у стан холодового заціпеніння, з якого виходили при поверненні температури в межі зони активності. Світло є необхідним чинником розвитку комах, адже значною мірою впливає на фізичні й хімічні процеси в організмі комах, обмін

речовин, поведінку, розселення в біотопі. Під час сонячної погоди відзначалося збільшення активності руху комах та їх чисельності.

Переважає більшість видів комах нашої фауни потребує помірної вологості (у межах 50-80%). На зимівлю комахи йдуть із пониженим вмістом вологи в тілі, тому навесні для відновлення активності їм необхідно поповнити водний баланс. Багато комах п'є воду. Так, лімітуючим абіотичним фактором середовища для розповсюдження турунів (Carabidae) є вологість ґрунту. Переважає більшість видів надає перевагу вологим біотопам з невисокими температурами, що зумовлено швидкою втратою води організмом турунів. Особливо це характерно для хижих видів, яким необхідно поповнювати запас води у організмі безпосереднім питтям води.

Досить помітна залежність чисельності і коефіцієнту трапляння від еко типу ландшафтного елементу. Так було знайдено 4 види клопів (клоп-солдатик – *Pyrrhocoris apterus* L., маврська черепашка – *Eurygaster maurus* L., шкідлива черепашка – *Eurygaster integriceps* Put., австрійська черепашка – *Eurygaster austriacus* Schrnk.) виключно на добре освітлених місцях та в більшій кількості на галявині (рідше узліссі). Майже всі види з ряду жуки (Coleoptera) були знайдені на території лісу та узлісся, адже більшість комах із ряду жуки живуть та зимують в кронах мертвих дерев та лісовій підстилці. Представників родини бджолиних (Apidae) у великій кількості можна було побачити на галявині біля квіткових рослин. Процес запилення залежить від того, в який час дня більш активна комаха і в який час дня рослини закривають і відкривають свої квітки. Представників родини сонечка (Coccinellidae) знайдено на територіях лісу, узлісся, галявини. Всі екземпляри виду мурахи лісової рудої (*Formica rufa* L.) знайдені на території лісу.

Спостерігалось зменшення чисельності особин поблизу транспортних шляхів. Більш помітний вплив відзначається на зміні кількості личинок, найменша кількість яких відзначалась біля придорожніх територій. Це пояснюється тим, що личинкова стадія комах є більш чутливою, ніж стадія імаго.

Помітна приуроченість видів до певних місць проживання та рослинності. Так, жук-олень (*Lucanus cervus* L.) живе в дуплах старих та мертвих дерев в лісах. Красотіл пахучий (*Calosoma sycophanta* L.) зустрічається в широколистяних та мішаних лісах, як на поверхні ґрунту, так і в кронах дерев. Лісове господарство, зменшуючи кількість старих та мертвих дерев в лісах, знищує також місця знаходження цих комах. Клоп-солдатик (*Pyrrhocoris apterus* L.) живе колоніями на землі, біля підніжжя стовбурів дерев. Зустріти представників родини щитники-черепашки (Scutelleridae) можна на полях, порослих чагарником місцевостях, на узліссях лісів.

З результатів дослідження встановлено, що найбільший коефіцієнт трапляння (частота попадання виду в пробах) мають сонечко семикрапкове – *Coccinella septempunctata* L., клоп-солдатик – *Pyrrhocoris apterus* L., бистряк бронзовий – *Agonum muelleri* Herb., джміль земляний – *Bombuster restris* L., муха польова – *Musca autumnalis* De Geer. А найнижчі показники коефіцієнта трапляння були у червонокнижних видів (жука-оленя – *Lucanus cervus* L., красотіла пахучого – *Calosoma sycophanta* L.), маврської черепашки – *Calosoma sycophanta* L., туруна садового – *Carabus hortensis* L., жука-хижака строкатого – *Ontholestes tessellatus* Geof., комара звичайного – *Culex pipiens* L., що перш за все пов'язано з фенологією вегетаційних періодів. Найбільший показник коефіцієнту трапляння у виду сонечко семикрапкове – *Coccinella septempunctata* L. (80%), що пояснюється не приуроченістю цього виду до певного екотону і рослинності. Сонечка зустрічаються у найрізноманітніших біотопах і екосистемах: у лісах, луках, степах, агроценозах, містах тощо. Найменший показник у жука-хижака строкатого – *Ontholestes tessellatus* Geof. (10%) зв'язку з особливостями циклу розвитку.

Аналіз щільності (середня чисельність особин виду в пробі) показує, що найбільшу щільність має клоп солдатик – *Pyrrhocoris apterus* L. (13,3), що часто спостерігається скупченнями, особливо незрілими формами, від декількох до десятків особин. Найменшу щільність мали жук-хижак строкатий – *Ontholestes tessellatus* Geof. (0,0035), жук-олень – *Lucanus cervus* L. (0,007), турун садовий – *Carabus hortensis* L. (0,007), що також пов'язано з особливостями розвитку.

Щодо показника домінування (відсоткове співвідношення видів), то найбільш домінуючими представниками були клоп-солдатик – *Pyrrhocoris apterus* L. (47,33%), сонечко семикрапкове – *Coccinella septempunctata* L. (8,54%). Менш домінуючими видами були бистряк бронзовий – *Agonum muelleri* Herb. (6,04%), муха польова – *Musca autumnalis* De Geer (6,761%), мураха лісова руда – *Formica rufa* L. (7,473%). І найнижчий показник коефіцієнта домінування був визначений у жука-хижака строкатого – *Ontholestes tessellatus* Geof. (0,355%), для якого характерним є вихід з підстилки за високих температур та повне перетворення в циклі розвитку.

Аналіз коефіцієнта трапляння та щільності свідчить про залежність динаміки чисельності видів від особливостей їх циклів розвитку, екотону досліджуваної території та температурних показників. Низькі показники відзначались у видів, для активності яких потрібні тепліші температурні умови (жук-олень – *Lucanus cervus* L.) та видів, що не є характерними для досліджуваної території (жук-хижак строкатий – *Ontholestes tessellatus* Geof.). Показник домінування більшою мірою залежить від особливостей циклів розвитку (переважають види, для яких характерна рання весняна активність в циклі розвитку) та від приуроченості видів до певної рослинності (переважають представники характерні для рослинності зони широколистяних лісів).

Висновок. Таким чином, досліджуючи формування ентомофауни Національного природного парку «Північне Поділля», ми можемо говорити про взаємозалежність елементів біоценозу. А саме про приуроченість видів до певної різноманітності рослинності, про залежність їх розповсюдження від еко типу ландшафтного елементу. Досить помітна різниця біологічної активності видів в різні періоди дня. Більшу кількість видів ми можемо побачити погодного сонячного дня, коли комахи вилазять за здобиччю та погрітись на сонці. При погіршенні погодних умов (похолоданні), можна спостерігати зміни в протіканні циклів розвитку, його припинення або часткового послаблення.

Отже, всі живі елементи природи, як і структури людського організму, є взаємозалежними. Будь-який вплив приводить до змін, які в свою чергу призводять до формування різноманітних живих систем.

Список використаних джерел

1. Бригадиренко В.В. Основи систематики комах: Навч. посіб / В.В. Бригадиренко. –Д.: РВВ ДНУ, 2003. – 204 с.

- 2.Бей-Биенко Г.Я. Общая энтомология / Г.Я. Бей-Биенко // Уч. для универ. и с х вузов.- 3-сизд. доп. – М.: ВШ., 1980. – 416 с.
- 3.Гузій А.І. Фауна і населення хребетних Західного регіону України / А.І.Гузій. – Т.1. Розточчя. – К. 1997. – 148 с.
- 4.Фасулати К.К. Полевое изучение наземных беспозвоночных / К.К. Фасулати. – М.: Высшая школа, 1971. – 424 с.
- 5.Башта А. Рідкісні та зникаючі види тварин Львівської області /А. Башта, Ю.В. Канарський, О.В. Андріанов, А.А. Бокотей. – Львів: Простір-М, 2013. – С. 8-90 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ РОБОЧОГО ПРОЦЕСУ ПАЛИВОПОДАЧІ АКУМУЛЯТОРНОЇ ПАЛИВНОЇ СИСТЕМИ З ТРЬОХКЛАПАННОЮ ЕЛЕКТРОКЕРОВАНОЮ ГІДРОПРИВІДНОЮ НАСОС-ФОРСУНКОЮ

Пасько Олександр Васильович, студент

*Науковий керівник: Ястремський С.В., кандидат технічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Очікується, що основним способом рішення задач, особливо в умовах підвищення тиску наддува, є покращення процесу сумішоутворення шляхом скорочення процесу подачі палива, підбору відповідної тривалості проникнення паливних струмин і покращення якості розпилу внаслідок збільшення тиску впорскування [2].

Для забезпечення необхідних показників дизеля потрібна висока якість керування паливоподачею. Необхідно враховувати все більше і більше число різних факторів та здійснювати керування паливоподачею на різних режимах за все більш складними законами. Сучасні механічні регулятори не можуть задовільнити ці вимоги в повній мірі. Тому подальший розвиток немислимий без застосування електроніки.

Одним із перспективних напрямків розвитку паливних систем дизелів є акумуляторна паливна система (АПС) з електрокерованою гідروпривідною насос-форсункою (ЕГНФ), вдосконалення якої потребує проведення трудомісткої та складної роботи. Для дослідження процесів паливоподачі доцільно використати програму гідродинамічного розрахунку АПС з трьохклапанною ЕГНФ [1, 3].

В статті була розглянута схема трьох-клапанної ЕГНФ попереднього дозування (див. рис. 1.), яка здатна суттєво зменшити час дозування ($\tau_{ЕКМ}$) та формувати ступінчасту (або подвійну характеристику впорскування) за рахунок подачі подвійного електричного імпульсу на ЕМК №3.

Було проведено розрахункове дослідження, метою якого було визначення тривалості першого електричного імпульсу, що поступав на ЕМК для забезпечення різних форм характеристики впорскування. В даному випадку початок подачі першого та другого електричних імпульсів і часовий інтервал між ними (1,15 мс) зберігались незмінними. Розрахунки були проведені для режиму $V_H=130 \text{ мм}^3$, $f_H=11,66 \text{ Гц}$ ($n_D \approx 1400 \text{ хв}^{-1}$) при тиску в паливному акумуляторі (ПА) $P_{ак}=15,0 \text{ МПа}$ і ЕГНФ наступної комплектації: $d_{nl}=6,0 \text{ мм}$, $M_z=5,44$ і $(\mu f)_p=0,227 \text{ мм}^2$.

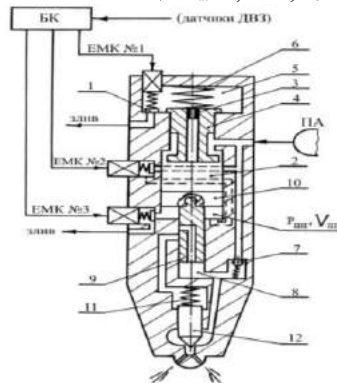


Рис. 1. Схема трьохклапанної ЕГНФ попереднього дозування

На рис. 2 представлені розрахункові залежності основних параметрів робочого процесу трьохклапанної ЕГНФ попереднього дозування від часу (τ). Розрахунок виконаний для ЕГНФ комплектації $d_{nl}=6,0 \text{ мм}$, $d_n=14,0 \text{ мм}$, $M_z=5,44$, $(\mu f)_p=0,227 \text{ мм}^2$, $\tau'_{ЕКМ} = 0,4 \text{ мс}$. Тиск в ПА – $P_{ак}=15,0 \text{ МПа}$, $V_H=130 \text{ мм}^3$ і $f_H=11,66 \text{ Гц}$.

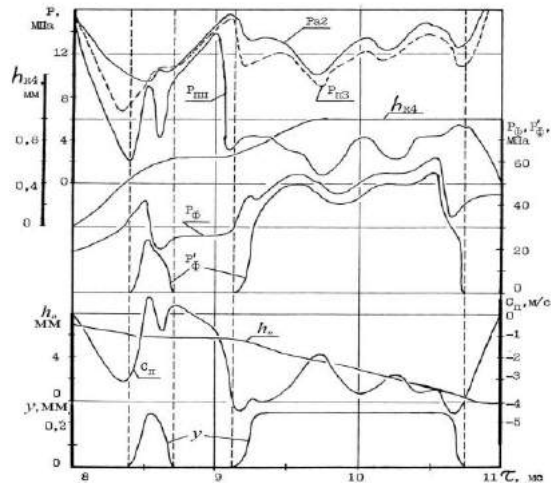


Рис. 2. Розрахункові залежності основних параметрів робочого процесу трьохклапанної ЕГНФ попереднього дозування від часу: ($P_{ак}=15,0$ МПа, $V_f=130$ мм³, $f_s=11,6$ Гц, $d_{нт}=6,0$ мм, $d_n=14,0$ мм, $\mu f_p=0,227$ мм², τ'_{y} ЕМКЗ=0,4 мс)

При аналізі розрахункових залежностей параметрів $P_{ф}$, $P'_{ф}$, P_{a2} , P_{n3} , P_m , $h_{зд}$, C_n і Y від часу необхідно зазначити, що в момент початку підйому гідрокерованого клапана (ГК) спостерігається зниження тиску в акумуляторі форсунки (P_{a2}).

Після закінчення першого впорскування тиск над поршнем збільшується та досягає максимальної величини (14,8 МПа) в момент початку подачі основної порції палива, що сприяє формуванню високої крутизни переднього фронту характеристики впорскування (при повторному підйомі голки). В подальшому P_{n3} знижується і впорскування другої порції палива проходить під тиском над поршнем $\approx 12,0$ МПа.

Зміна тиску над поршнем носить хвилювий характер і змінюється в межах 1,0...1,4 МПа, що потребує значних зусиль в ЕМК №3 та затруднює реалізацію даної конструкції ЕГНФ.

Список використаних джерел

1. Голубков Л.Н. Метод и програма гидродинамического расчета аккумуляторной топливной системы с электроуправляемой гидроприводной насос-форсункой предварительного дозирования / Л.Н. Голубков, С.Д. Скороделов, С.В. Ястремский // Сборник научных трудов МАДИ, 1995. – С. 50-58.
2. Ястремський С.В. Особливості робочого процесу паливopодачі акумуляторної паливної системи з трьохклапанною електрокерованою гідропривідною насос-форсункою / С.В. Ястремський, І.В. Зінь, В.Ю. Петринєць // Наукові статті, 2014. – С. 22-25.

ТАКСОНОМІЧНИЙ АНАЛІЗ ДЕНДРОФЛОРИ ПАРКУ МОЛОДІ М. РІВНОГО

Піщук Ангеліна Василівна, студентка

*Грицай Наталія Богданівна, доктор педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Зелені насадження парків і скверів мають дуже важливе значення у житті сучасної людини, суттєво впливають на її фізичний і психологічний стан.

У результаті вивчення історії озеленення можна констатувати, що людина йшла від створення різних за уявленнями райських садів до моделі сучасного саду чи парку. Мистецтво декоративного садівництва тисячоліттями перебувало в руках панівного прошарку тогочасних суспільств. Перші публічні сади в містах виявлено в Стародавній Греції та Стародавньому Римі і лише згодом, більш ніж через 1,5 тис. років, – в Англії, Франції, Німеччині, Голландії, Росії, Україні. Займатись масовим озелененням із використанням досягнень садово-паркового мистецтва усіх часів людину примусила урбанізація.

Проте лише від 15 до 40% зелених насаджень у великих містах України відповідають чинним санітарним нормативам. Оперативна фітосанітарна та декоративна інвентаризація зелених насаджень у містах здійснюється не завжди належним чином, що призводить до пошкодження комахами й ураження збудниками хвороб рослин у паркових насадженнях. Вирішення проблеми оптимізації стану паркових насаджень можливе у разі використання науково обґрунтованих рекомендацій щодо підбору асортименту видів і догляду за зеленими насадженнями, що базуватиметься на інвентаризації й оцінюванні їхнього стану.

Структуру дендрофлори парків і скверів різних міст України вивчали Г. Аркушина, О. Попова (Кіровоград), Л. Коцун (Луцьк), Я. Гончаренко (Харків), В. Немерцалов (Одеса), О. Орлов, В. Харчишин (Житомир), В. Бессонова, С. Ситнік, О. Іванченко (Дніпропетровськ) та ін.

У м. Рівному найбільшою кількістю видів дендрофлори відзначається парк культури і відпочинку імені Т. Г. Шевченка та парк Молоді. Проте дендрофлора парку Молоді ще не була об'єктом спеціальних наукових пошуків, хоча він знаходиться в центрі міста, а зелені насадження парку створюють сприятливі мікрокліматичні і санітарно-гігієнічні умови, сприяють функціональній організації міської території, підвищенню виразності

архітектурних ансамблів.

Мета статті: провести таксономічний аналіз дендрофлори парку Молоді м. Рівного.

За результатами проведеного дослідження встановлено, що в парку Молоді налічується 1037 дерев, 209 кущів з площею 784 кв.м, 10 квітників з площею 350 кв.м, газони з площею 40217 кв.м. і два види живоплоту з протяжністю 133 м. Переважна кількість видів деревних рослин належать до відділу Покритонасінні (*Magnoliophyta*). Проте також зростають різноманітні представники відділу Голонасінні (*Pinophyta*), які належать до класу Хвойні (*Pinopsida*). Таксономічний аналіз дендрофлори дав підстави стверджувати про наявність 38 родів і 19 родин рослин. Співвідношення між *Magnoliophyta* і *Pinophyta* наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Співвідношення між *Pinophyta* і *Magnoliophyta* у дендрофлорі парку Молоді м. Рівного

Відділ	Кількість родин	% від загальної кількості	Кількість родів	% від загальної кількості
Pinophyta	3	15,79	8	21,05
Magnoliophyta	16	84,21	30	78,95

Хвойні рослини є важливим компонентом зелених насаджень парку. Загалом, у парку використано 12 видів *Pinopsida*, що належать до трьох родин – соснові (*Pinaceae*), тисові (*Taxaceae*) і кипарисові (*Cupressaceae*) і 8 родів – *Pinus*, *Picea*, *Abies*, *Larix*, *Taxus*, *Juniperus*, *Thuja*, *Cupressus*. Детальніше інформацію про представників відділу *Pinophyta* представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Таксономічний аналіз хвойних рослин парку Молоді м. Рівного

№ з/п	Родина	Кількість родів	Назви родів	Кількість видів	Назви видів
1	Cupressaceae	3	Cupressus	1	<i>Cupressus sempervirens</i>
			Thuja	2	<i>Thuja orientalis</i> , <i>Thuja occidentalis</i>
			Juniperus	3	<i>Juniperus virginiana</i> , <i>Juniperus communis</i> , <i>Juniperus sabina</i>
2	Pinaceae	4	Pinus	1	<i>Pinus sylvestris</i>
			Larix	1	<i>Larix decidua</i>
			Picea	2	<i>Picea pungens</i> , <i>Picea abies</i>
			Abies	1	<i>Abies alba</i>
3	Taxaceae	1	<i>Taxus</i>	1	<i>Taxus baccata</i>

Серед хвойних рослин домінуючими є *Picea abies* (L.) H. Karst., *Thuja occidentalis* L., *Picea pungens* Engelm., *Juniperus sabina* L. На Рівненщині зростає лише три аборигенних види хвойних: *Picea abies* (L.), *Pinus sylvestris* L., *Juniperus communis* L. З метою компенсування бідності видового складу місцевої дендрофлори, в озелененні широко використовують інтродуковані види: *Picea pungens* Engelm., *Juniperus sabina*, *Juniperus virginiana* та ін., які дають змогу урізноманітнити зелені насадження, створити кращий естетичний ефект.

Покритонасінні рослини представлені 17 родинами і 30 родами. Відзначаються видовим різноманіттям родина Букові (*Fagaceae*), Розові (*Rosaceae*), Маслинові (*Oleaceae*), Сапіндові (*Sapindaceae*). Невелику кількість видів нараховують родини Вербові (*Salicaceae*), Березові (*Betulaceae*), Бобові (*Fabaceae*), Барбарисові (*Berberidaceae*), Адоксові (*Adoxaceae*). Детальніше інформацію про представників *Magnoliophyta* подано в табл. 3.

Таблиця 3

Таксономічний аналіз покритонасінних рослин парку Молоді м. Рівного

№ з/п	Родина	Кількість родів	Назви родів	Кількість видів	Назви видів
1	Bignoniaceae	1	Catalpa	1	<i>Catalpa bignonioides</i>
2	Salicaceae	1	Salix	2	<i>Salix fragilis</i> , <i>Salix alba</i>
3	Fagaceae	2	Fagus	1	<i>Fagus sylvatica</i>
			Quercus	2	<i>Quercus rubra</i> (borealis), <i>Quercus robur</i>
4	Betulaceae	1	Betula	2	<i>Betula pendula</i> , <i>Betula utilis</i>
5	Rosaceae	8	Rosa	1	<i>Rosa canina</i>
			Spiraea	1	<i>Spiraea xvanhouttei</i>
			Sorbus	1	<i>Sorbus aucuparia</i>
			Prunus	2	<i>Cerasus vulgaris</i> , <i>Prunus domestica</i>
			Pyrus	1	<i>Pyrus communis</i>
			Crataegus	1	<i>Crataegus oxyacantha</i>
			Malus	1	<i>Malus domestica</i>
Cydonia	1	<i>Cydonia oblonga</i>			

6	Sapindaceae	2	Acer	4	<i>Acer negundo</i> , <i>Acer platanoides</i> <i>Acer pseudoplatanus</i> <i>Acer tataricum</i>
			Aesculus	1	<i>Aesculus hippocastanum</i>
8	Fabaceae	2	Robinia	1	<i>Robinia pseudoacacia</i>
			Caragana	1	<i>Caragana arborescens</i>
9	Oleaceae	3	Fraxinus	1	<i>Fraxinus excelsior</i>
			Syringa	2	<i>Syringa vulgaris</i> <i>Syringa alba</i>
			Forsythia	1	<i>Forsythia europaea</i>
10	Juglandaceae	1	Juglans	1	<i>Juglans regia</i>
11	Berberidaceae	2	Berberis	1	<i>Berberis vulgaris</i>
			Mahonia	1	<i>Mahonia aquifolium</i>
12	Caprifoliaceae	1	Symphoricarpus	1	<i>Symphoricarpus albus</i>
13	Cornaceae	1	Swida	1	<i>Swida alba</i>
14	Adoxaceae	2	Sambucus	1	<i>Sambucus nigra</i>
			Viburnum	1	<i>Viburnum opulus</i>
15	Buxaceae	1	Buxus	1	<i>Buxus sempervirens</i>
16	Malvaceae	1	Tilia	1	<i>Tilia cordata</i>
17	Hydrangeaceae	1	Philadelphus	1	<i>Philadelphus miorophylus</i>

Як видно з табл. 3, найчисленнішими родинами за кількістю видів є *Rosaceae* (9 видів) та (*Sapindaceae*) та (*Oleaceae*) (по 5 видів).

Висновки. У результаті проведеного дослідження з'ясовано, що в зелених насадженнях парку Молоді м. Рівного культивується 1037 видів деревних рослин та 209 кущистих форм. Встановлено, що більшість деревної рослинності належить до *Magnoliophyta* (17 родин, 30 родів). Загальна кількість зелених насаджень парку складає 20 родин та 38 родів, що свідчить про багатий видовий склад дендрофлори парку Молоді. Найчисленнішими родинами за кількістю видів є *Rosaceae*, *Sapindaceae* та *Oleaceae*. Єдиним видом представлені родини Бігонієві (*Bignoniaceae*), Жимолостеві (*Caprifoliaceae*), Кизиллові (*Cornaceae*), Горіхові (*Juglandaceae*), Самшитові (*Buxales*), Мальвові (*Malvaceae*).

Список використаних джерел

- Бродович Т. М. Деревья и кустарники запада УССР : атлас / Т. М. Бродович, М. М. Бродович. – Львов : Вища школа, 1979. – 251 с.
- Дендрофлора України. Дикорослі та культивовані дерева й кущі. Голонасінні : довідник / [М. А. Кохно, В. І. Гордієнко, Г. С. Захаренко та ін.]; за ред. М. А. Кохна, С. І. Кузнецова. – К. : Вища шк., 2001. – 207 с.
- Тюхтій А. В. Видовий склад дендрофлори парку Молоді м. Рівного / Тюхтій А. В., Грицай Н. Б. // Теоретичні та прикладні аспекти розвитку біологічних наук : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 25 листопада 2015 р., м. Рівне / Мельник В. Й., Грицай Н. Б. – Рівне : О. Зень, 2015. – С. 187–193.

РОЗВИТОК ОБРАЗНО-СМИСЛОВОЇ І СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОЇ ПАМ'ЯТІ У УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ

Разкевич Анна Владиславівна, студентка

Науковий керівник: Сяська І.О., кандидат педагогічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Актуальність дослідження. Пам'ять – це основа психічної діяльності. Щоб піднятися на вищий ступінь розвитку, людина має засвоїти знання про навколишній світ, оволодіти нормами поведінки, набути певних навичок і вмінь. Усе, що людина безпосередньо відображає за допомогою відчуттів і сприймань, фіксується, зберігається в її мозку, утворюючи індивідуальний досвід, і за потреби використовується в подальшій діяльності. Пам'ять забезпечує єдність і цілісність особистості, так як є основою нагромадження індивідуального досвіду, основою нормального здійснення всіх психічних процесів і їх взаємодії. Функціональні особливості пам'яті реалізуються через такі основні процеси: запам'ятовування або закріплення інформації; збереження або утримання інформації; відтворення інформації.

Оскільки пам'ять в шкільному віці зазнає важливих змін у процесі навчання є значущою для нього, то актуальність теми зумовлена необхідністю визначення умов, які б забезпечили оптимальний розвиток та вдосконалення пам'яті у учнів 5-б класів. Потрібно відмітити, що дослідження пам'яті людини відкриває доступ до таких галузей психіки, знання яких має виключне значення для вирішення багатьох практичних завдань.

Мета дослідження: полягає у визначенні, обґрунтуванні та експериментальній перевірці особливостей розвитку пам'яті молодших школярів; психолого-педагогічних умов використання проблемних та ігрових ситуацій в розвитку пам'яті учнів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз літератури з проблеми розвитку та діагностики пам'яті
2. Визначити психолого-педагогічні особливості розвитку пам'яті молодших школярів.
3. Розробити та адаптувати стосовно предмета дослідження методики діагностики пам'яті.
4. Здійснити порівняльний аналіз впливу ігрових і проблемних ситуацій на розвиток пам'яті.

Об'єкт дослідження: учні 5-6 класів гуманітарного профілю навчання.

Предмет дослідження: особливості розвитку пам'яті учнів 5-6 класів в процесі використання проблемних та ігрових ситуацій.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети використані загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння), організаційні методи (порівняльно-психологічне дослідження), методику узагальнення науково-теоретичних і дослідних даних, методи емпіричного дослідження.

Теоретична значимість дослідження полягає у тому, що результати дослідження дозволяють більш докладно розглянути проблему розвитку та діагностики пам'яті дітей молодшого шкільного віку.

Практичне значення отриманих результатів. Матеріали та результати дослідження можуть також бути використані батьками та вчителями загальноосвітніх навчальних закладів з метою розвитку процесів запам'ятовування та покращення відтворення інформації учнями молодшого підліткового віку.

У ході експериментального дослідження використовувалися такі методики:

Методика дослідження короткочасної і довготривалої пам'яті [2, с. 127]. Визначення обсягу короткочасної пам'яті [2, с. 139]. Методика запам'ятовування десяти слів (О. Лурія) [2, с. 148]. Методика дослідження мимовільного і довільного запам'ятовування [2, с. 159]. Методика дослідження словесно-логічної і образно-сміслової пам'яті [2, с. 182].

Аналіз результату дослідження розвитку образно-смілової пам'яті

За результатами дослідження об'єму пам'яті встановлено, що більшість молодших школярів, а саме 63 %, мають достатньо великий обсяг короткочасної пам'яті (85-100 % відтворених цифр), 23 % учнів - достатній (70-85 %), 14 % - середній. Жоден учень з досліджуваної групи не має початкового рівня об'єму пам'яті.

Отже, у більшості школярів обсяг короткочасної пам'яті є достатньо великим, і лише у невеликій частині учнів він знаходиться на середньому рівні. Саме ці молодші школярі потребують цілеспрямованої роботи по розвитку вказаної характеристики пам'яті.

Аналіз результатів дослідження учнів 5-6 класів гуманітарного профілю навчання розвитку словесно-логічної пам'яті виявив наступні показники:

- з 24 дітей лише 3 показало низький рівень розвитку словесно-логічної пам'яті;
- 5 учнів- показали середній рівень розвитку пам'яті;
- 16 учнів- показали добрі результати, тобто у них високий рівень розвитку пам'яті.

Таким чином, підсумовуючи аналіз результатів можна зробити такий висновок: що у 67% дітей досить добре розвинена словесно-логічна пам'ять, у 20% середній рівень розвитку пам'яті і лише у 13% низький рівень розвитку даного типу пам'яті.

Порівняльний аналіз розвитку пам'яті у дітей 5-6 класів

Встановлено, що у більшості молодших школярів до 9-10 років обсяг короткочасної пам'яті є достатньо великим, і лише у невеликій частині учнів він знаходиться на середньому рівні. Саме ці молодші школярі потребують цілеспрямованої роботи по розвитку вказаної характеристики пам'яті.

У дослідженні ми довели, що ефективність розвитку пізнавальних процесів молодших школярів залежить від використання проблемних та ігрових ситуацій в навчально-виховному процесі. Найбільш оптимальними умовами для розвитку пам'яті і мислення учнів є побудова навчального процесу на початкових етапах навчання з перевагою ігрових ситуацій з поступовим переходом до проблемних.

Отже, пам'ять у дітей в молодшому шкільному віці має зорово-уявний характер: діти краще запам'ятовують зовнішні особливості предметів, що вивчаються, ніж їх логічну смислову сутність. Дітям цього віку ще складно зв'язувати в своїй пам'яті окремі частини явища, що вивчається зі складністю уявляють собі спільну структуру явища, його цілісність і взаємозв'язок частин. Учні запам'ятовують різноманітний матеріал по-різному й різними способами. Одні краще запам'ятовують картину, обличчя, предмети, барви, звуки. Це учні, у яких краще розвинений наочно-образний тип пам'яті. Інші краще запам'ятовують думки і словесні формулювання, поняття, та ін. Це школярі словесно-логічного типу пам'яті. У решти однаково добре сформована і наочно-образна, і словесно-логічна, пам'ять.

Висновки:

У результаті аналізу експериментальних досліджень маємо змогу зробити наступні узагальнені висновки:

1. Рівень розвитку пам'яті у учнів 5-6 класів є високим у 2/3 досліджуваних, у третини учнів встановлено середній рівень.
2. У учнів 5 класів більш розвинена словесно-логічна і слухова пам'ять, у школярів 6 класу – образно-сміслово і емоційна пам'ять.
3. Здійснено порівняльний аналіз показників розвитку пам'яті і мислення учнів молодшого підліткового віку через використання проблемних та ігрових ситуацій в навчальному процесі. Встановлено, що розвиток пам'яті і мислення школярів значно прискорюється завдяки широкому використанню ігрових ситуацій.
4. Дослідженням доведено, що в учнів 5-6 класу активізація розвитку пам'яті і мислення відбувається в результаті використання в навчальному процесі проблемних ситуацій. Результати контрольного експерименту переконливо доводять, що детермінантою розвитку пам'яті та мислення школярів 5 класу є дидактична гра, для 6 класу більш ефективним засобом розвитку пізнавальних процесів є проблемне навчання. Отже, дана проблема потребує подальшого розроблення та дослідження з метою виявлення впливу виду діяльності на розвиток різних видів пам'яті особистості.

Список використаної літератури

1. Власова О.І. Загальна психологія: Навч. посібник / О.І. Власова. – Либідь, 2005. – 400 с.

ПОЗИТИВНІ ТА НЕГАТИВНІ ЧИННИКИ ВОДИ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

Романюк В. В., студентка

Науковий керівник: Шевчук О. А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет

Постановка проблеми. Людина користується водою щодня упродовж життя. Наприклад, вода необхідна для пиття, приготування їжі, умивання, купання та інше.

Якщо без їжі можна прожити до двох місяців, то без води – до одинадяти днів. Сильне зневоднення може призвести до непритомності, галюцинацій, смерті. Так, вода необхідна для мислення, фізичної активності тощо. При достатньому надходженні рідини людина стає витривалою, активною. Зневоднення призводить до втоми, порушення роботи усіх органів та систем. Недостатня кількість води в організмі позначається на стані шкіри (стає сухою, зморщується). Тому організація правильного питного режиму допомагає зберегти здоров'я і є запорукою довголіття. Однак на сьогоднішній день якість води стала гіршою, що негативно впливає на життєдіяльність студентської молоді. Щороку збільшується кількість хвороб ендокринної системи, зниження імунітету.

Аналіз досліджень та публікацій. Дослідження даної проблеми висвітлюються в роботах фізіологів С. Яковлева, Й. Гриба, А. Яцика, С. Кукурудзи, Е. Масару, В. Хільчевського, Л. Чижевської.

Формування мети статті. Метою дослідження є виявлення питного режиму студентів 1–4-го курсів РДГУ, його впливу на здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Вода може впливати на людину негативно і позитивно. На сьогоднішній день ми маємо замислитись над питанням якості води, яку вживаємо. З цією метою ми провели опитування серед студентів I-IV курсу РДГУ віком 17-21 років (див. табл. 1).

Табл. 1

Опитувальник

з/п	Запитання	Відповіді студентів				
		Які сну воду	Неякісну воду		ніколи не цікавився якістю води	
1.	Яку воду Ви п'єте?	40 %	24%		36%	
2.	Найчастіше Ви вживаєте воду з крана?	Так			ні	
		47%			53%	
3.	Чи вважаєте Ви, що від якості води залежить ваше здоров'я?	Так			ні	
		80%			20%	
4.	Яким методом Ви очищуєте воду?	кип'ятіння	відмороження	відстоювання	Активоване вугілля	Не очищую
		3 0%	19%	24%	9%	8%
5.	Як часто вживаєте Ви газовані напої?	Часто		рідко	Не вживаю	
		47%		41%	12%	
6.	Скільки води в день Ви п'єте?	2л		1л	менше, ніж 0,7	
		52%		41%	7%	
7.	На Вашу думку, варто розпочинати свій день зі склянки води?	Так		ні		
		70%		30%		
8.	Чи можна запивати їжу водою?	Так		ні		
		39%		61%		
9.	Чи п'єте Ви воду тоді, коли фізично навантажуєтесь?	Так		ні		
		70%		30%		
10.	Чи можна отруїтись водою?	Так		ні		
		63%		37%		

У результаті опитування було виявлено 40 % студентів, які п'ють якісну воду, 24 % - неякісну воду, 36 % - не цікавились якістю води.

За висновками Всесвітньої організації охорони здоров'я більше 80 % відомих на сьогодні хвороб пов'язано з незадовільною якістю питної води.

У всьому світі чиста питна вода стає найнеобхіднішим товаром. Тому індустрія продажу бутильованої води є однією з найприбутковіших і розвивається шаленими темпами. Щорічно продається понад сто мільярдів літрів чистої води. Прибутки в цій галузі вже досягають понад трильйона доларів за рік, а це – 40 % прибутків нафтових компаній і більше доходів фармацевтичних компаній.

У кожній країні є служба, яка на державному рівні контролює якість питної води, що надходить через водопровідну систему до населення. До людей вода йде через сотні кілометрів труб. У воді розчиняється безліч

домішок, хімічних речовин, оскільки вона універсальний розчинник. Недоочищена вода призводить до виникнення безлічі хвороб, наприклад, захворювання нирок, гастрит, виразка шлунка. Тому перед вживанням воду необхідно очищати. Наприклад, на запитання «Яким методом Ви очищуєте воду?» 30 % студентів РДГУ відповіли, що очищають її методом кип'ятіння, 24 % - відстоюють, 19 % - виморожують її, 9 % - очищають активованим вугіллям, 18 % - п'ють воду неочищеною.

Чим ефективні ці методи. Якщо воду кип'яти, то в ній знищуються бактерії, віруси та інші хвороботворні мікроорганізми. Також знищуються радон, аміак, хлор тощо. На жаль, такий метод впливає на зміну структури води. Після кип'ятіння її структура стає «мертвою», адже разом із шкідливими речовинами видаляється кисень та корисні речовини. Після тривалого кип'ятіння патогенна сірка просто знищується, і це дає можливість людям вживати абсолютно безпечну воду [2, с. 81]. Величезний мінус кип'ятіння в тому, що в процесі відбувається випаровування деякої частини рідини, а це сприяє збільшенню концентрації солей в тій рідині, яка залишилася. Солі затримуються на стінках чайника й утворюють вапно і накип. Все це при потраплянні в наш організм стає причиною розвитку різних захворювань: цирозу печінки, склерозу судин тощо. При кип'ятінні далеко не всі віруси гинуть, існують такі види, які можуть вижити навіть при дуже високих температурах. Вчені підтвердили, що під час кип'ятіння утворюється хлороформ, що є похідним звичайного хлору і сприяє утворенню онкоклітин.

Очищення води методом виморожування використовується для того, щоб з більшою ефективністю відфільтрувати рідину завдяки її кристалізації. Виморожування дає набагато кращий результат, ніж відстоювання або кип'ятіння. Більшість людей вважає, що краще заморозити і розморозити воду. Але під час замерзання кристалізується в найпрохолоднішому місці основна речовина, тобто, спочатку замерзає чиста вода. Для цього повинні бути створені спеціальні умови. Потрібно зробити так, щоб процес заморожування відбувався поступово. Після замерзання потрібно видалити замерзлу рідину, яка знаходиться в центральній частині посудини, тому що її не варто вживати. Щоб зробити це потрібно дістати її і поставити центральну частину під теплу воду, залишаючи до того моменту, поки в середині не утвориться отвір, оскільки в середині буде найбільша концентрація шкідливих речовин. Лід, який залишиться, потрібно розморозити і вживати – це буде найбільш чиста вода (див. рис. 1).



Рис. 1. Метод вимороження

Головною метою методу відстоювання води є видалення деякої кількості хлору з водопровідної води. Необхідно взяти велику посудину, налити в неї воду і залишити на деякий час відстоятися (2 – 3 год.). Воду перемішувати заборонено. Якщо все зробити правильно, то хлор буде видалений приблизно з 1/3 частини від поверхні посудини [2, с. 74]. Цей спосіб не особливо надійний, так як він може видалити лише частину хлору, тому в будь-якому випадку воду потрібно буде кип'ятити.

Метод очищення води активованим вугіллям в домашніх умовах передбачає видалення неприємних запахів різних домішок, що знаходяться у воді, також він адсорбує багато шкідливих речовин. Потрібно взяти 5 таблеток активованого вугілля і обмотати їх ватою або марлею та покласти їх на дно ємності з водою. Через 5 – 6 годин воду можна буде вживати. Існує багато видів ефективних методів: хлорування води, озонування. Кожній людині може сподобатися той чи інший метод.

Чимало людей вживають газовані напої. Але не усі знають про їх небезпечне вживання. Наприклад, у результаті опитування було виявлено 47 % студентів РДГУ, які часто вживають газовані напої, 41 % - рідко, 12 % - взагалі не вживають газовані напої.

Газовані напої - це особливий вид прохолодних напоїв, в складі яких певна рідина, вуглекислий газ і супутні добавки (цукор, барвники тощо). Різновидів таких напоїв дуже багато: мінеральна вода; фруктові напої; газова; сидр; содова.

Відомо, що багато газованої води пити не рекомендується. У газованих напоях міститься найнебезпечніший консервант – бензоат натрію. Якщо вживати його на постійній основі, він може викликати незворотні зміни в структурі молекул ДНК. Вживання солодкої газованої води у великих кількостях призводить до таких наслідків, як: зміна водно-солевого складу організму; порушення обміну речовин; цукровий діабет; ожиріння у дітей і дорослих; порушення концентрації уваги і пам'яті; швидка стомлюваність; зниження зору; погіршення стану шкіри, волосся, нігтів; ослаблення імунітету; крихкість кісткової маси; сечокам'яна хвороба; захворювання шлунково-кишкового тракту; підвищення ризику виникнення онкопухлин. Разом з тим можна пити мінеральну воду, яка містить корисні для організму мінеральні солі, не викликає звикання, втамовує спрагу і не вимиває корисні речовини з організму.

На запитання «Скільки води в день Ви п'єте?» 52 % студентів РДГУ відповіли, що п'ють 2 л. води на день, 41 % - 1 л. на день, 7 % - п'ють воду менше ніж 0,7 л. Відомо, що норма споживання води (кількість, необхідна для підтримки правильного обміну речовин) — 1 літр води на 30 кг ваги. Тому, якщо ваша вага 60 кг, то норма споживання води – 2 літри. Однак варто пам'ятати, що ці 2 літри включають рідину, яка міститься в приготуваній їжі! Близько літри води дають нам продукти харчування. Овочі та фрукти можуть містити до 90% води. Особливо багато води містять: огірки, зелений салат, баклажани, кабачки та кавуни. Молочні продукти містять 85 – 90 % води [8]. Національна академія наук США рекомендує: «1 мл води на кожну спожиту кілокалорію їжі». Рацион сучасної людини в середньому 2000–2500 кілокалорій. При дефіциті води, обов'язково виникнуть проблеми з шлунково-

кишковим трактом. При відсутності води кишечник втрачає еластичність і хороший тонус. Також при дефіциті води виникає м'якість, втома, погана мозкова активність тощо [2, с. 57]. Однак, якщо людина буде додатково вживати велику кількість рідини, це створить надмірне навантаження на нирки і серце, посилить потовиділення. Бувають випадки отруєння звичайною водою. Це відбувається, коли людина за короткий час або одноразово випиває велику кількість води. Вона не встигає пройти через нирки і надходить в інші органи, що призводить до їх набухання, та інших, набагато серйозніших порушень [3, с. 105].

Студенти цікавляться режимом харчування - пити воду до або після їжі, з ранку або ввечері, холодну або теплу. 70 % студентів вважають, що варто розпочинати день зі склянки води. Японці, які славляться своїм довголіттям, починають свій день з того, що відразу після пробудження випивають натщесерце склянку води. Численні дослідження підтверджують, що випита натщесерце вода не тільки запускає в організмі метаболічні процеси, але і допомагає в лікуванні багатьох хронічних захворювань. Декілька склянок води, випитих натщесерце, допомагають бути здоровим: (підготовка шлунково-кишкового тракту до роботи; очищення організму від шлаків і токсинів; відновлення балансу рідини в організмі; позбавлення від зайвої ваги; прискорення обміну речовин).

Окрім загальнозміцнюючої дії вода чинить на наш організм лікувальний ефект. Захворювання, в лікуванні яких допомагає вода, випита натщесерце: головний біль, тахікардія, епілепсія, підвищення рівня холестерину в крові, бронхіт, астма, туберкульоз, менінгіт, хвороби нирок і сечовидних шляхів, гастрит, діарея, геморої, діабет, запор, проблеми із зором, порушення менструального циклу.

На запитання «Чи можна запивати їжу водою?» 39 % студентів вважають, що можна. Багато людей має звичку запивати їжу кип'яченою або мінеральною водою. Вони помиляються, бо заподіюють собі шкоду. Якщо людина не страждає поганим апетитом і в організмі немає дефіциту рідини, то щоразу при їжі виділяється стільки слини, скільки необхідно для змочування, і просочування сухої їжі. На їжу, що надійшла в шлунок, виділяється шлунковий сік; травні ферменти містяться в оптимальній концентрації для перетравлення білка, щоб ферменти шлункового соку діяли, їм потрібне кисле середовище (клітини виділяють соляну кислоту).

У шлунок надходить порція рідини, яка розбавляє вміст шлунку, знижує концентрацію травних ферментів і соляної кислоти. Процес травлення зупиняється і не поновлюється до тих пір, поки концентрація шлункового соку не зблизиться до необхідного рівня; час перебування їжі в шлунку збільшується (замість процесу перетравлювання часто відбувається процес гниття). Шлунок працює - виділяє додаткову кількість шлункового соку, кислотність шлункового вмісту збільшується, що підвищує ймовірність розвитку гастриту. Щоб не заважати нормальному перебігу процесу травлення, не рекомендується пити після прийому їжі. Важливо не поспішати пити після прийому переважно білкової їжі.

Після прийому вуглеводної їжі можна пити через 1,5–2 год., а після прийому білкової їжі - через 3–4 год. У випадку виникнення сильної спраги допускається зробити 1–2 невеликих ковтки води, але краще обмежитися прополіскуванням порожнини рота. Більшу частину рідини краще вживати в першій половині дня, і не пити воду перед сном (можуть виникнути набряки). Не пийте занадто холодну воду - це може викликати спазм і не споживайте гарячу. Прохолодна вода добре втамовує спрагу і підсилює моторику кишечника. Тепла вода уповільнює моторику.

На запитання «Чи п'єте Ви воду під час фізичних навантажень?» 70 % студентів РДГУ відповіли позитивно. Якщо тренування інтенсивне, лікарі рекомендують дотримуватися наступної питної схеми для здорових людей. За 1,5–2 години до занять випити стакан води. Ще півстакана додати за 10–15 хвилин до тренування. Під час занять слід пити по 100–150 мл кожні 15 хвилин. Не треба примушувати себе пити воду. А після тренування бажано пити не менше 150–200 мл кожні 15 хвилин до повного відшкодування втраченої рідини згідно власних відчуттів [6].

Під час навчання особливо важливо слідкувати за питним режимом, адже студент проводить на робочому місці 80 % свого часу. Життя сучасного студента щодня наповнене стресом, а його мозок постійно обробляє величезну кількість інформації. У студентів з'являється головний біль. В університеті мають бути кулери з питною водою, або слід мати під рукою пляшку води. Важливо слідкувати за питним режимом під час прогулянок. Отже, необхідно пити невеликими ковтками, не залпом; завжди мати при собі пляшечку чистої води; якщо відчули голод, спробувати спочатку попити. Може це відчуття голоду виявиться спрагою; намагатися пити воду після кожного відвідування туалету; пити завжди, коли відчули спрагу; намагатися не пити сильногазовану воду [7].

Висновки. Отже, 48 % студентів I–IV курсу РДГУ не дотримуються питного режиму. 18 % - не очищують воду, тому у 10 % студентів є проблеми зі здоров'ям. У студентської молоді мало знань про позитивні та негативні чинники води, так як відводиться мало годин на викладання дисциплін, що пов'язані із правилами вживання води.

Список використаних джерел

1. Вода питна, гігієнічні вимоги до якості води централізованого господарсько-питного водопостачання. ДСанПіН. Затв. МОЗ України 23.12.1996 р. № 383.
2. Габович Р. Д. Гігієна / Р. Д. Габович, С. С. Познанский, Г. Х. Шахбазян. – К. : Вища школа, 1983. – 320 с.
3. Даценко І. І. Профілактична медицина. Загальна гігієна з основами екології. Навчальний посібник / І. І. Даценко, Р. Д. Габович. – К. : Здоров'я, 1999. – 694 с.
4. Загальна гігієна: Посібник до практичних занять / За ред. І. І. Даценко. – Львів: Світ, 2001. – 471 с.
5. Катернога М. Т. Українська криниця / М. Т. Катернога. – К. : Техніка, 1996. – 112 с.
6. Інтернет – ресурс: <http://med-travel.com.ua/more/articles/water/> .
7. Інтернет – ресурс: <https://zdorovi.in.ua/yak-pravylno-pyty-vodu/> .
8. Інтернет – ресурс: <https://ukrhealth.net/yak-pravilno-piti-vodu/> .

ДОСЛІДЖЕННЯ ФАКТОРІВ СТАРІННЯ ЛЮДИНИ

Сірма Інна Миколаївна, студентка

*Науковий керівник: Марциновський В.П., кандидат біологічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальність теми. Старіння населення — одна з найважливіших проблем, яка на сьогодні набула величезного значення для економічної і соціальної політики всіх країн світу.

На сучасному етапі ця проблема є дуже актуальною, оскільки за останні роки в Україні з'явилась тенденція до старіння населення. У всьому світі все більше людей доживають до літнього і старечого віку. В даний час і в перспективі на декілька наступних поколінь більшість людей має достатньо можливостей дожити до 75 років і більше. Найближчими роками передбачається подальше поступове старіння населення з переважним збільшенням осіб старечого віку (75 років і старших).

Прогресуюче старіння населення розвинених країн і пов'язані з ним проблеми на тлі досягнень біології і медицини стали стимулом для розвитку геронтології. [1, с.7]

Сьогодні можна виділити декілька найважливіших стратегічних напрямів розвитку геронтології:

1. Розробка підходів до лікування хвороб, що зустрічаються переважно в похилому віці.
2. Забезпечення максимально можливої тривалості життя особи.
3. Організація медичної допомоги особам похилого віку.
4. Соціальний захист осіб похилого віку.
5. Проблеми пенсійного забезпечення.

Об'єкт дослідження: люди різних вікових груп, які вживають алкоголь та тютюн, а також ведуть малорухливий спосіб життя.

Предмет дослідження: фактори, які впливають на старіння організму.

Мета дослідження: визначити біологічний вік та динаміку темпу старіння людей різних вікових груп.

Завдання дослідження:

1. Вивчити та проаналізувати наукові та літературні джерела за вивченою темою дослідження;
2. Провести опитування за анкетною «Самооцінка здоров'я»;
3. Розрахувати біологічний вік досліджуваних;
4. Розрахувати належний біологічний вік досліджуваних;
5. Оцінити темпи старіння організму;
6. Визначити фактори, які впливають на старіння організму.

Методи та організація дослідження:

1. Аналіз наукових публікацій.
2. Анкетування.
3. Спірометрія.
4. Визначення АТ за методикою М. С. Короткова.
5. Проба М. І. Озерецького (статичне балансування на одній нозі).
6. Методика В. П. Войтенка для визначення біологічного віку.
7. Методи математичної статистики.

Нами були розглянуті різні наукові джерела а саме: підручник «Біологія» А. О. Слюсарев і С. В. Жукова для вищих навчальних закладів, в ньому автори подали основні теорії старіння. Можна відзначити такі як «енергетична» теорія старіння, висунута у 1908 році М. Рубнером; він пояснив, що кожен вид має властивий йому енергетичний фонд, який витрачається упродовж життя. Важливу роль у розвитку геронтології відіграли роботи О. О. Богомольця, який вважав, що причина старіння – порушення міжквантинних системних співвідношень у організмі [2, с.162-163].

У процесі було вивчено форми старості, а саме: фізіологічна і передчасна (за навчальним посібником «Геронтопсихологія»В. Й. Бочелюк та О. А. Черепехіна, у якому проаналізовано сучасний стан геронтопсихології в системі наукових знань) [3, с.57].

Проаналізовано поняття календарного та біологічного віку за різними Інтернет-ресурсами, згідно даних яких, різниця у віці може становити 5 років.

Календарний вік визначається астрономічним часом, який триває від народження людини, він відображає старіння організму, його систем загалом для популяції.

Біологічний вік – показник рівня зносу структури та функції певного структурного елемента організму.

Описано методику дослідження явищ старіння людини. Процес старіння зачіпає весь організм і в цілому характеризується зниженням функцій окремих органів і систем. Для цього було використано різні Інтернет-ресурси, а також статті з сайту бібліотеки Вернадського.

Під час процесу старіння відбуваються зміни в тканинах, зокрема старіння сполучної тканини, шкіри, нервової системи, кісток та м'язів.

Ми встановили, що механізм розвитку процесу біорегенерації в похилому і старечому віці може за певних умов стати механізмом розвитку омолодження організму, а оскільки цей механізм фактично є регенераційно-нормотрофічним, то це дало підстави обґрунтувати регенераційно-нормотрофічну теорію омолодження організму.

Вивчення літератури за темою дослідження дозволило виявити, що на сьогодні розроблено та зазвичай використовується 4 методики щодо визначення БВ. Два варіанти дуже складні із використанням сучасної медичної апаратури. Третій варіант спирається на загальнодоступні показники та вимірювання ЖСЛ, а четвертий він є найбільш доступним для нас.

У процесі було проведено досліді. Респондентами виступили 45 чоловіків та жінок різних вікових категорій, які ведуть малорухливий та нездоровий спосіб життя (вживання алкоголю, тютюнопаління).

1 етап. Нами проведено дослідження біологічного віку та темпу старіння різних вікових груп, які вживають алкоголь, тютюн та ведуть малорухливий спосіб життя. Для цього нами було проведено анкетування для самооцінки їхнього здоров'я. Анкета включає в себе 29 питань, які характеризують стан здоров'я. На перші 28 питань передбачені відповіді "так" чи "ні". На останнє – "хороший", "задовільний", "поганий", "дуже поганий". Підраховуємо число негативних для анкетованих відповідей на перші 28 питань і додається 1, якщо на останнє питання відповіді "погане" чи "дужепогане". Підсумкова кількість балів дає кількісну самооцінку здоров'я (індекс самооцінки здоров'я) при "ідеальному" і 29 при "дуже поганому" самопочутті.

Проаналізувавши анкети ми підраховали, який відсоток здоров'я становить наша досліджуван а група.

Серед першої вікової групи - 20-ти чоловік - (17-30 років – дівчата та 17-31 років – хлопці) було визначено стан здоров'я: хороший – 30%; задовільний – 45%; поганий – 25% та дужепоганий – 0%.

Серед другої вікової групи - 15-ти чоловік - (30-55 років – жінки та 30-60 років – чоловіки) стан здоров'я: хороший – 20%; задовільний – 46,7%; поганий – 33,3% та дуже поганий 0%.

Серед третьої вікової групи - 10-ти чоловік - (55-74 роки – жінки та 60-74 роки – чоловіки) стан здоров'я: хороший – 30%; задовільний – 60%; поганий – 10% та дуже поганий – 0%.

2 етап. Розраховуємо біологічний вік досліджуваних, належний біологічний вік та порівнюємо їхні значення.

Для розрахунку БВ за **4-м варіантом** використовуємо таку формулу:

-для чоловіків:

$$БВ=27,0 + 0,22 \times АТс - 0,15 \times ЗДВ + 0,72 \times СОЗ - 0,15 \times СБ \quad (1)$$

-для жінок:

$$БВ=-1,46 + 0,42 \times АТп + 0,25 \times МТ + 0,70 \times СОЗ - 0,14 \times СБ \quad (2),$$

де МТ – маса тіла, кг;

СОЗ – самооцінка здоров'я;

ЗДВ – затримка дихання на вдосі, с;

АТс – артеріальний тиск систолічний, мм.рт.ст.,

АТп – артеріальний тиск пульсовий, мм.рт.ст.,

СБ – статичне балансування на правій нозі, с.

За допомогою наведених формул вираховуємо біологічний вік. Для визначення, наскільки він відповідає календарному, потрібно зіставити їх індивідуальні величини. Величину належного БВ (НБВ) визначаємо за формулами:

$$НБВ=0,629 \times КВ + 18,6 \text{ – для чоловіків; } (3)$$

$$НБВ=0,581 \times КВ + 17,3 \text{ – для жінок } (4),$$

де КВ – календарний вік.

Висновки: за показниками отриманих результатів БВ усіх вікових груп перевищує належний для певної категорії біологічний вік, що свідчить про прискорений темп старіння більшості досліджуваних. Проводячи ці дослідження ми показали, що шкідливий спосіб життя погано впливає на організм, оскільки це призводить до швидкого старіння. Проаналізувавши досліджувані показники ми побачили, що чоловіки в досить молодому віці старіють швидше, ніж жінки. Їхні дані перевищують норму майже в два рази. Можна зробити висновок, що біологічний вік молодих осіб, які вживають алкоголь, значно перевищує вік календарний, на відміну від старших чоловіків, у яких біологічний вік має лише незначні відхилення. Це говорить про те, що не зважаючи на молодий вік хлопців та зрілих чоловіків, їхні фізіологічні системи мають біологічний вік приблизно однаковий – 50-60-тирічних осіб. Отже, можна виділити такі фактори старіння організму людини:

1. Нездоровий спосіб життя (вживання алкоголю, тютюнопаління).
2. Незбалансоване харчування.
3. Малорухливий спосіб життя.
4. Екологія.
5. Серцево-судинні хвороби.

Це означає, що існує соціальна потреба у подальших дослідженнях висунутої проблеми, оскільки людство наближається до тотального старіння. Тому варто звертати увагу на різноманітні фактори, що сприяють цьому явищу, і у наслідку – усувати їх.

Список використаних джерел

1. Кайдашев О.І. Основи геронтології. Частина перша. Навчальний посібник / О. І. Кайдашев, О.А. Борзих – Полтава, 2011. – 167 с.
2. Слюсарев А. О., Жукова С. В. Біологія: Підручник / Пер. З рос. В. О. Мотузний. – К. : Вища шк., 1992. – 422 с.
3. Бочелюк В. Й., Геронтопсихологія: навч. пос. / В.Й. Бочелюк, О. А. Черепехіна – К. : КНТ, 2014. – 436 с.
4. Монастирський В.А. Старіння та омолодження організму: проблеми, які вирішуються з позицій нової науки – біологічної коагулології / В.А. Монастирський. – Л.: Вид-во ЛНМУ, 2011. – 252 с.

ВПЛИВ КРИТИЧНОГО ВМІСТУ НАПОВНЮВАЧА НА СИНЕНЕРГЕТИКУ СТРУКТУРОУТВОРЕННЯ ПОЛІМЕРІВ

Тарковська Інна Павлівна, студентка

Шевчук Тетяна Миколаївна, кандидат фізико-математичних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Введення в полімерну матрицю наповнювача призводить до зміни не тільки процесів структуроутворення, але й фізико-хімічних властивостей утворених гетерогенних систем. Оскільки, наповнені полімери є термодинамічно

неврівноваженими системами і їх структуроутворення відбувається завдяки нелінійним процесам, для дослідження їх властивостей використовується фрактальний аналіз і принципи синергетики. В роботі [1] розглядаються питання фрактальних форм макромолекул, існування яких зумовлено наявністю детерміністичного порядку. Такий підхід дозволив показати, що ділянки макромолекул, як і макромолекулярні клубки є стохастичними фракталами. З позицій фрактального підходу трактується питання конформаційної поведінки макромолекулярних ланцюгів як в розчині так і в блоці полімеру [2]. При аналізі процесів синтезу макромолекул і формування структури квазірівноважного стану полімерних систем, флуктуаційного вільного об'єму, макромолекулярних каркасів, параметрів порядку в дисипативних структурах, механічних та теплофізичних властивостей використовується моделювання в рамках фрактального формалізму [3].

Як основні об'єкти досліджень використовувалися лінійні гнучколанцюгові полімери – полівінілхлорид (ПВХ) та полівінілбутираль (ПВБ). Важливо зазначити, що ПВХ як один із представників аморфних полімерів є багатотоннажним, володіє досить широким спектром змін структурної організації на різних рівнях. Досліджували ПВХ суспензійної полімеризації марки С-65, очищений переосадженням із розчину, що дозволило позбутися низькомолекулярних домішок, залишків ініціатора, емульгаторів і захисних колоїдів. ПВБ марки ПШГОСТ 9439-73-це карболанцюговий полімер, який добре розчиняється в органічних розчинниках та їх сумішах, добре суміщається з пластифікаторами. Наповнювач для отримання полімерного композиційного матеріалу використовувався фосфогіпс (ФГ), модифіковані солями важких металів Pb, Hg, Bi (утворюють найбільш стійкі хлоридні комплекси) форми фосфогіпсу FG_{Pb} , FG_{Hg} , FG_{Bi} з діаметром частинок 10 мкм. та металічні порошки W (7мкм.), Cu (13мкм.), Mo (2мкм.).

Структурна організація аморфних полімерів та її моделювання дозволяє розглядати їх як перколяційні кластери [4]. Введення в такі полімери наповнювачів призводить до зміни міжмолекулярної взаємодії на їх межі. Наповнену систему можна розглядати як трьохкомпонентну: полімерна матриця (незмінні властивості) – міжфазний шар- наповнювач. Таку систему моделюють також у вигляді перколяційного кластера, структуроутворення якого характеризується критичними перколяційними індексами. Области ближнього порядку в полімерній матриці та міжфазному шарі утворюють каркас перколяційного кластера і така підмножина описується критичним індексом перколяції β . Іншу підмножину, в структурній організації полімеру, складають неупорядковані області, що характеризуються критичним індексом перколяції ν_0 . При критичному вмісті наповнювача його частинки утворюють нескінченні ланцюги (з'єднані макромолекулярними елементами) і каркас, поведінка яких описується критичними індексами \square , t . Визначали критичні індекси перколяції за значеннями фрактальної розмірності структуроутворень наповнених полімерів. Як засвідчують значення максимальних розмірів скінченного кластера вони найбільші для системи ПВХ+ФГ, а мінімальні для ПВХ+Cu та ПВБ+W. Слід зазначити, що для розглянутих систем не спостерігається різких змін цієї характеристики.

Критичний вміст наповнювача в полімерній матриці призводить до структурних змін в системі, а саме до переходу полімерної матриці в міжфазний стан (властивості відрізняються від властивостей ненаповненого полімеру). Наповнений полімер за таких умов розглядається як двокомпонентний: міжфазний шар-наповнювач. У цьому випадку система частинок наповнювача впорядковується і рух її вузлів занурених в міжфазний шар є залежним від стану сусідів. Таку структурно впорядковану систему розглядають як макрогратку з періодом [5]. Найбільші значення характерні для систем наповнювачем в яких використовувався Cu. Системи ПВХ+ Cu і ПВБ+ Cu мають найбільш широкі області полімеру, який перебуває в міжфазному стані. Оскільки значення $l_{\text{мш}}$ залежать від розмірів частинок наповнювача, то це вказує на їх фрактальність.

Фрактально-перколяційний підхід до вивчення процесів структуроутворення в ПВХ- та ПВБ- системах з критичним вмістом наповнювача показав, що металічні наповнювачі є більш активні при формуванні межових шарів на межі розподілу полімер-наповнювач. Порівняння максимальних розмірів перколяційних кластерів і періодів макрогратки для ПВХ - систем наповнених ФГ та його модифікованими формами дозволило встановити кореляцію між цими величинами. У рамках кластерної моделі і за фрактальними розмірностями наповнених систем визначені геометричні розміри впорядкованих і неупорядкованих областей структуроутворень. Показано, що кластери, міжкластерні області та межовий шар є наноутвореннями. ПВХ- та ПВБ-системи з критичним вмістом наповнювача можна моделювати як квазіодномірний кристал між частинками якого знаходиться міжфазний шар. У такій моделі зв'язок між частинками наповнювача здійснюється за рахунок структуроутворень полімеру у вигляді наноутворень з почерговим розміщення областей порядку і безпорядку

Список використаної літератури

- 1.Бордюк М.А. Фізика полімерів. Спеціальний курс. Теорія: Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / М.А. Бордюк, Т.М. Шевчук, Б.С.Колупаєв. – Рівне: РДГУ, 2012. – 484 с.
- 2.Бордюк М.А. Фізика полімерів. Спеціальний курс. Лекції: Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / М.А. Бордюк, Т.М. Шевчук, Б.С. Колупаєв. – Рівне: О Зень, 2014. – 485 с.
- 3.Шевчук Т. Фрактальні розмірності і гнучкість макромолекул полімерних систем на основі полівінілхлориду / Т. Шевчук, М. Бордюк // Вісник Львівського університету. Серія фізична. – 2015. – Вип. 50. – С. 19-27.
- 4.Шевчук Т.М. Фрактальність та параметр Грюнайзена полімерних систем з від'ємним коефіцієнтом Пуассона / Т.М. Шевчук, М.А. Бордюк // Фізика і хімія твердого тіла. – 2016. – Т.17, №4. – С. 476-482.
- 5.Бордюк Н.А. Влияние наполнителя и температурного поля на фрактальность структурообразований наполненных полимерных систем на основе поливинилхлорида / Н.А. Бордюк, Т.Н. Шевчук // Весці БДПУ. Серія 3. – 2014. - №2(80). – С.8-13.

МАТЕМАТИЧНА МОДЕЛЬ ТРАНСПОРТУВАННЯ РІДИН І РОЗЧИНІВ У ТІЛІ ЛЮДИНИ

Терешико Владислав Юрійович, студент

*Науковий керівник: Бомба А.Я., доктор технічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Нирки (renes) – парні органи виділення, розташовані в черевній порожнині з обох боків хребта. Вони мають бобоподібну форму, вигнутий край їх повернений до хребта, в ньому проходять кровоносні та лімфатичні судини, нерви й сечовід. Нирка вкрита капсулою зі сполучної тканини. На розрізі нирки виділяють два шари: зовнішній темно-червоний – корковий, де розташовані ниркоподібні тільця – нефрони, і внутрішній, більш світлий — мозковий, в якому проходять ниркові каналці, що впадають в ниркову миску, яка знаходиться в центрі нирки.

Особливістю є будова зовнішньої капсули органу – власне речовина нирки покриває щільна фіброзна оболонка, поверх якої розташовується жирова капсула. Ця структура забезпечує додаткову фіксацію нирки щодо суміжних органів і механічний захист. Вже поверх жирової капсули розташований ще один шар щільної сполучної тканини – власне фасція, листки якої фіксують цей рухливий орган до структур хребетного стовпа.

Якщо розглядати анатомію людини – нирки є парним унікальним органом ще й тому, що фіксація його щодо інших органів забезпечується за рахунок стану м'язів черевного преса і діафрагми, жирової капсули та власної фасції [2].

Якщо відбувається ослаблення мускулатури, витончення жирової капсули або зміна будови сполучної тканини, то нирки можуть не тільки переміщатися, але й навіть перекручуватися. Ще одним варіантом вродженої патології стає подвоєння нирки. У цьому випадку в типовому місці у зачеревинному просторі або черевній порожнині виявляються додаткові органи, будова яких відповідає будові і функціям нирки.

Основною структурною і функціональною одиницею нирки є нефрон з його кровоносними судинами. Нефрон – структурна і функціональна одиниця нирки. У людини в кожній нирці міститься близько мільйона нефронів, кожен довжиною близько 3 см.

Нефрон включає шість відділів, які сильно розрізняються за будовою і фізіологічними функціями: ниркове тільце (мальпігієве тільце), що складається з боуменової капсули і ниркового клубочка; проксимальний звивистий нирковий каналець; спадне коліно петлі Генле; висхідне коліно петлі Генле; дистальний звивистий нирковий каналець; збірна ниркова трубка [1].

В основі діяльності нирок лежать наступні механізми:

1. Активний транспорт. У процесах виборчої реабсорбції і секреції молекули й іони активно секретуються в фільтрат або всмоктуються з нього. Так, наприклад, здійснюється всмоктування глюкози в перитубулярні капіляри, що оточують проксимальний звивистий нирковий каналець, і хлористий натрій – у товстому висхідному коліні петлі Генле.

2. Вибіркова проникність. Різні ділянки нефрона мають вибіркву проникність для іонів, води та сечовини. Наприклад, проксимальні звиті ниркові каналці відносно мало проникні в порівнянні з дистальними звитими нирковими каналцями. Проникність дистальної ниркової трубки може регулюватися гормонами.

3. Концентраційні градієнти. У результаті дії двох описаних механізмів в інтерстиціальному просторі ниркової мозкової речовини підтримуються концентраційні градієнти.

4. Пасивна дифузія і осмос. Іони натрію й хлору, молекули сечовини будуть дифундувати в фільтрат і з нього – по концентраційному градієнту в тих ділянках нефрона, які проникні для них. А молекули води в проникних для них ділянках нефрона будуть виходити осмотично з фільтрату в тканинну (інтерстиціальну) рідину нирки там, де ця рідина гіпертонічна.

5. Гормональна регуляція. Водний баланс організму та екскрецію солей регулюють гормони, що діють на дистальні звивисті ниркові каналці і ниркові збірні трубки, – антидіуретичний гормон, альдостерон та інші.

Таким чином, нирки служать головним органом виділення і головним органом саморегуляції. Їх функції включають видалення з організму непотрібних продуктів обміну і чужорідних речовин, регуляцію хімічного складу рідин тіла шляхом видалення речовин, кількість яких перевищує поточні потреби, регуляцію вмісту води в рідинах тіла (і тим самим їх обсягу) і регуляцію рН рідин тіла [2].

Основні характеристики цієї функції нирок – фільтраційний тиск (ФТ), швидкість клубочкової фільтрації (ШКФ) (у здорової людини ~ 20 мм рт. ст. і 600 мл/хв відповідно). Ці характеристики підтримуються постійно за рахунок зворотного зв'язку, тобто авторегуляції тонуусу підвідних і відвідних артерій і інших внутрішньониркових механізмів, незважаючи на коливання артеріального тиску [1].

Однак будь-яка система нефросепарації має свій динамічний діапазон. Для визначення діапазону артеріального тиску, за якого припиняється підтримка ШКФ і ФТ на рівні, що забезпечує нормальне функціонування, необхідна розробка більш детальних моделей фільтрації і взаємодії нирок з усією функціональною системою людини.

Здатність нирки виділяти воду і речовини «незалежно» один від одного дозволяє контролювати тиск і склад крові. Структурно-функціональна одиниця нирки – нефрон – забезпечує основні процеси: фільтрацію, реабсорбацію і каналцеву секрецію. Позаклітинна рідина фільтрується в клубочках і надходить у каналці, де відбувається реабсорбація потрібних речовин. Надлишки деяких речовин (іони калію) витягуються шляхом секреції і видаляються з сечою. У кожній нирці міститься близько мільйона нефронів надлишків деяких речовин (іони калію), що витягуються шляхом секреції і видаляються з сечою. У кожній нирці міститься близько мільйона нефронів

Модель транспортування рідин і розчинів складається з чотирьох компартментів: плазми, міжклітинної рідини, червоних кров'яних клітин і ланок тканини. Все компартменти вважаються однорідними, з хорошим перемішуванням. Рідина і речовини, які потрапляють, миттєво розподіляються по всьому об'єму.

Модель заснована на рівняннях масового балансу для рідини і кожного з розчинів (білки і іони), об'єднаних

з допоміжними рівняннями транспорту, що описують обмін або властивості кожного компартмента людини. Параметри, що описують поведінку кожного окремого компартмента, отримані як середнє від складових.

Припущення про перемішування та однорідність дозволяє уявити транспорт рідини у вигляді системи звичайних диференціальних рівнянь [3]. Якщо всі транспортні та компартментні властивості відомі, модель може передбачати динамічні зміни вмісту рідини, іонів, білка в плазмі, міжклітинної рідини і клітинах після обурення в системі.

Нирковий модуль, що пов'язаний з плазмовим компартментом моделі, описується рівняннями першого порядку [2; 3]. Є негативний зворотний зв'язок нирки по відношенню до змін в обсязі плазми (рідини) і / або вмісту в плазмі натрію та інших іонів на відміну від нормальних значень.

Прийнято, що швидкість виділення рідини лінійно залежить від відхилення обсягу плазми від нормального значення:

$$J_{u-1} = \frac{V_{PL}}{V_{PL,NL}} \cdot J_{u,NL} + J_{u,NL}$$

де J_u – швидкість виділення сечі, V_{PL} – об'єм плазми, $V_{PL,NL} = 3200$ мл (для нормальної людини вагою 70 кг), $J_{u,NL}$ – нормальна швидкість виділення сечі.

Рівняння, що описує швидкість виділення натрію, базується на понятті ниркового кліренсу. Кліренс натрію

$$C_{R,Na} = [Na]_{ur} \cdot J_{ur} / [Na]_{pl}$$

де $[Na]_{pl}$ – концентрація Na в плазмі.

Швидкість виділення натрію

$$J_{ur} = [Na]_{ur} \cdot J_{ur} = \left(k_{Na} \frac{[Na]_{pl}}{[Na]_{ur}} \left([Na]_{pl} - [Na]_{pl,NL} \right) + C_{R,Na,NL} \cdot [Na]_{pl} \right) \cdot F(U)$$

$F(U)$ – залежність між швидкістю виділення натрію і течією сечі

$$F(U) = \frac{J_{ur}}{r}$$

якщо концентрація натрію в плазмі менше фізіологічної межі концентрації, в протилежному випадку $F(U) = 1$.

Існують й інші моделі, які розглядають транспортування всередині нирки. Рівняння базуються на фізико-хімічних законах і можуть описувати роботу окремого нефрона, процеси в окремих його частинах (транспортування через епітеліальні клітини каналця, концентрація розчину в петлі Генле), а також міжнефронні взаємодії. Такі моделі більш точні, але складні й громіздкі, зазвичай, описують тільки частину ниркових процесів. Вони можуть бути складовими частинами більших моделей: наприклад, математична модель діяльності нефрона є складовою частиною моделі взаємодії серцево-судинної системи і нирок, що входить в програмний комплекс віртуальної фізіології.

Зауважимо, що всі існуючі на сьогоднішній день моделі функціонування нирок, намагаючись з різних позицій трактувати складні принципи їхньої роботи, мають свої переваги і недоліки. Повноцінної, простої і загальноприйнятної в науці і практиці моделі поки не створено.

Список використаних джерел

1. Гриценко В. Динамические модели и информационные технологии для прогноза жизнедеятельности человека / В. Гриценко, И. Ермакова, К. Духновская, Ю. Тадеєва // УСиМ. – 2004. – №2. – С.56-60.
2. Рябуха О. Основи медичних знань: курс лекцій / О. Рябуха. – К., 2005. – 177 с.
3. Тадеєва Ю. Моделювання комплекс для дослідження електромагнітної гіпертемії людини у радіочастотному діапазоні: автореф. дис...на здобуття ступеня кандидата технічних наук: 05.13.09 – медична і біологічна інформатика та кібернетика / Ю. Тадеєва. – К., 2010. – 21 с.

ВПЛИВ СТАЦІОНАРНИХ ТА ПЕРЕСУВНИХ ДЖЕРЕЛ ВИКИДІВ ЗАБРУДНЮЮЧИХ РЕЧОВИН НА СТАН АТМОСФЕРНОГО ПОВІТРЯ В М. РІВНЕ

Шевчук Марина Яківна, студентка

*Науковий керівник: Портухай О.І., кандидат сільськогосподарських наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Атмосферне повітря є життєво необхідним компонентом оточуючого природного середовища, невід'ємною частиною місця існування людини, рослин та тварин. На сьогоднішній день господарська діяльність людини все частіше стає основним джерелом надходження забруднюючих речовин до атмосфери. Оксиди вуглецю, сірки, азоту, вуглеводні, сполуки свинцю, пил і ряд ін. забруднюючих речовин, що надходять у повітря стають причиною не лише його забруднення в межах регіону, а набувають планетарних масштабів.

Зростання надходжень токсичних речовин у навколишнє середовище, перш за все, впливає на здоров'я населення, погіршується якість продуктів сільського господарства, відбувається вплив на клімат окремих регіонів і стан озонового шару Землі, загибель флори і фауни. Саме тому дослідження стану атмосферного повітря залишається актуальним [2; 3].

Метою нашого дослідження було провести аналіз впливу промислових підприємств на рівень забруднення атмосферного повітря в м. Рівне.

За даними Головного управління статистики у Рівненській області за період з 2010 до 2015 рр. найбільша кількість забруднюючих речовин була викинута в атмосферне повітря у 2011 р. (62,5 тис. тонн), найменша – у 2015 р. (52,2 тис. тонн) (рис.1) [1]. За наведений період викиди від пересувних джерел у 3-4 рази перевищують викиди від стаціонарних.



Рис. 1 Динаміка викидів забруднюючих речовин в атмосферне повітря в м. Рівне.

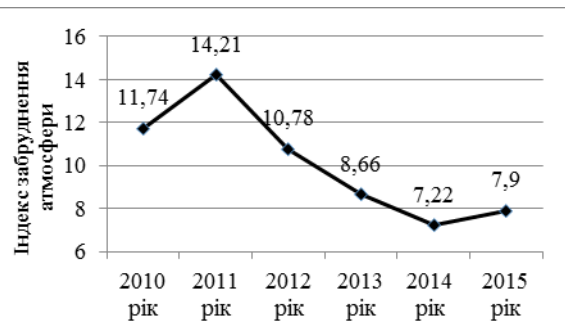


Рис.2. Динаміка індексу забруднення атмосферного повітря

Ступінь забрудненості атмосфери однією речовиною виражається в загальному вигляді через парціальний індекс забрудненості (ІЗА), який розраховуємо за формулою:

$$ІЗА_i = \left(\frac{C_i}{ГДК_i} \right)^{K_i}$$

де: C_i – середньорічний вміст речовини, $мг/м^3$; $ГДК_i$ – середньодобова гранично допустима концентрація речовини, $мг/м^3$; K_i – безрозмірна константа приведення ступеня шкідливості речовини до шкідливості сірчастого газу.

Для розрахунку комплексного індексу забруднення атмосфери (ІЗА₅) використано значення парціальних індексів ІЗА п'яти речовин, у яких ці значення найбільші. Формула комплексного індексу забруднення атмосфери:

$$ІЗА_5 = \sum_1^5 ІЗА_i$$

На основі даних викидів забруднюючих речовин було розраховано індекс забруднення атмосфери (ІЗА) у м. Рівне з 2010 до 2015 рр. (рис.2). Аналізуючи дані рис. 2 видно, що найвищий показник ІЗА спостерігався в 2011 р. (14,21), який свідчить про дуже високий рівень її забруднення. З 2011 до 2014 рр. спостерігається зменшення ІЗА майже у два рази, рівень забруднення повітря змінюється від дуже високого до високого (7,22). У 2015 р. спостерігається незначне збільшення ІЗА до 7,9.

Для виявлення впливу викидів забруднюючих речовин від стаціонарних та пересувних джерел на ІЗА було проведено кореляційний аналіз. Коефіцієнт кореляції між викидами від пересувних джерел та ІЗА становить 0,37, тобто зв'язок слабкий. Коефіцієнт кореляції між викидами від стаціонарних джерел та ІЗА становить 0,89, що свідчить про тісний прямий кореляційний зв'язок: при збільшенні викидів забруднюючих речовин зростає ІЗА.

Отже, у результаті аналізу впливу стаціонарних та пересувних джерел викидів забруднюючих речовин на стан атмосферного повітря в м. Рівне було виявлено: найбільше забруднюючих речовин викидається від пересувних джерел; комплексний індекс забруднення атмосфери взаємопов'язаний з викидами від стаціонарних джерел і характеризується тісним прямим кореляційним зв'язком ($r = 0,89$).

Список використаних джерел

1. Доповідь про стан навколишнього природного середовища в Рівненській області за 2015 рік / Департамент екології та природних ресурсів Рівненської облдержадміністрації – Рівне, 2016 – 227 с.
2. Клименко В.Г. Забруднення атмосферного повітря: Методична розробка для студентів- географів / В.Г. Клименко, О.Ю. Цигічко. – Харків : Вид-во ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2010.
3. Шостак І.В. Оцінювання зміни клімату як загрози екологічного характеру пріоритетам сталого розвитку Рівненської області /І.В. Шостак, О.І.Портухай // Тези XI Всеукраїнської наукової on-line конференції студентів, магістрів та аспірантів з міжнародною участю “Сучасні проблеми екології” 15 травня 2015 року. – Житомир : ЖДТУ, 2015. – 30 с.

АВТОМАТИЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ ТЕСТІВ ДЛЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE ЗАСОБАМИ СУБД MS ACCESS

*Шпортько Олександр Володимирович, кандидат технічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

На сьогодні ВНЗ України для підвищення ефективності надання освітніх послуг все ширше використовують дистанційну форму навчання. І це не дивно, адже кількість аудиторних годин для вивчення навчальних дисциплін щороку не збільшується, а обсяг накопичених людством знань і, відповідно, навчального матеріалу невпинно зростає. Серед систем дистанційного навчання на цей час найпопулярнішою є Moodle [1, 2]. Це модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище на сьогодні є безкоштовним і спрямоване, насамперед, на організацію ефективної взаємодії між викладачем та учнем чи студентом [3].

Дана навчальна платформа широким чином використовується в РДГУ, зокрема й у нас на кафедрі економічної кібернетики. Застосовуючи Moodle, викладачі кафедри мають змогу надати цілодобовий доступ студентам до текстів

лекції, завдань практичних і лабораторних занять та інших навчальних матеріалів, а студенти, в свою чергу, за допомогою Інтернету можуть вивчати цей матеріал у зручний для себе час. Безперечною перевагою Moodle є також можливість надання доступу студентам до навчальних матеріалів різних дисциплін курсу в межах одного реєстраційного запису. Для цього визначений співробітник кафедри щороку реєструє студентів на сайті Moodle для кожного курсу і підписує їх на вивчення відповідних дисциплін.

Але, як відомо, організація ефективного навчального процесу неможлива без дієвого контролю. З цієї метою в Moodle, як і в інших системах дистанційного навчання, використовуються навчальні і контролюючі тести. Причому в даній платформі викладач має змогу не лише отримати зведені результати тестування, а й переглянути, на які саме питання та як відповідав студент. Зрозуміло, що для організації об'єктивного оцінювання викладач має сформувати банк питань не лише загалом по дисципліні, а й по кожній темі зокрема. Для введення кожного питання в Moodle необхідно спочатку обрати його тип, а потім ввести тексти питання і відповідей та його параметри. Наприклад, для формування типового найпоширенішого питання закритої форми з множинним вибором (для відповіді на таке питання користувачу потрібно обрати одну чи декілька з наперед визначених відповідей) в цій системі необхідно не лише ввести тексти питання і відповідей в окремі поля, а й вказати чи перевірити значення не менше семи параметрів. Навіть за умов наявних попередньо набраних текстів питань та відповідей у текстових файлах, електронних чи реляційних таблицях (як на рис. 1) їх перенесення в Moodle з використання буфера обміну займає багато часу. Отже, розробка засобів для автоматизованого перенесення тестових питань з наявних файлів в банк питань Moodle є на сьогодні актуальним завданням.

TEXTPUT	VIRNO	XUBNO1	XUBNO2	XUBNO3	XUBNO4
Який етап про...	Зовнішній	Інфологічний	Даталогічний	Внутрішній	Вибору оптим
Процес проек	Ітеративний	Незворотній	Послідовний	Поетапний	Миттєвий та н
Перший крок	Вивчення фун	Вивчення пер	Вивчення вихі	Здійснення ст	

Рис. 1. Фрагмент реляційної таблиці з текстами питань та відповідей

Для прискорення формування банку питань в цьому навчальному середовищі передбачена можливість імпорту тестів з текстових файлів, але їх вміст має бути відформатований наступним чином [4]:

- питання відмежовуються між собою порожнім рядком;
- після тексту питання з нового рядка у фігурних дужках вказуються варіанти відповідей;
- кожен варіант відповіді має починатися з нового рядка;
- перед правильним варіантом відповіді вказується знак "=", а перед неправильним – знак "~".

Приклад фрагменту текстового файла, відформатованого за цими вимогами, наведено на рис. 2.

```

Який етап проектування виконується першим?
{=Зовнішній
~Інфологічний
~Даталогічний
~Внутрішній
~Вибору оптимальної СУБД для БД
}
    
```

Рис. 2. Фрагмент текстового файла для імпорту в банк питань Moodle

Наявність такого формату прискорює формування банку питань з текстових файлів, а ось у випадку зберігання питань в електронних чи реляційних таблицях (як на рис. 1) необхідно використовувати додаткові засоби з метою їх конвертування у цей формат. Зрозуміло, що для такого конвертування можна створювати спеціалізовані програми чи макроси. Ми ж пропонуємо для перенесення даних з електронних чи реляційних таблиць (див. рис. 1) у форматований текстовий файл використати звіти MS Access. Приклад такого звіту в режимі конструктора для перенесення даних тестових питань, що мають від двох до п'яти варіантів відповідей наведено на рис. 3.

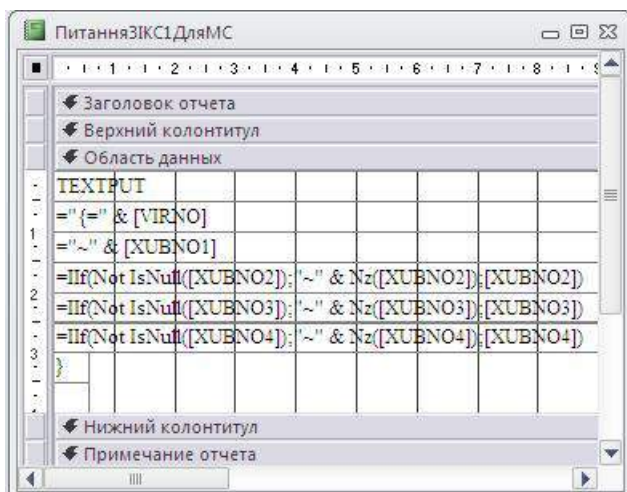


Рис. 3. Вигляд звіту MS Access в режимі конструктора для перенесення даних реляційної таблиці в текстовий файл з метою його подальшого імпорту в банк питань Moodle

У цьому варіанті звіту знак "~" відображається перед текстом додаткових хибних відповідей (з другої по четверту) лише тоді, коли ці відповіді наявні. Для області даних і цих хибних варіантів встановлене істинне значення властивості *Сжатие* щоб запобігти появі порожніх рядків. Після завантаження цього звіту в режимі попереднього перегляду необхідно виконати експорт його даних в текстовий файл, обравши кодування символів UTF8 (як на рис. 2). Крім цього, MS Access дає змогу експортувати дані з електронних таблиць в реляційні та зручно редагувати питання реляційних таблиць з використанням форм (рис. 4).

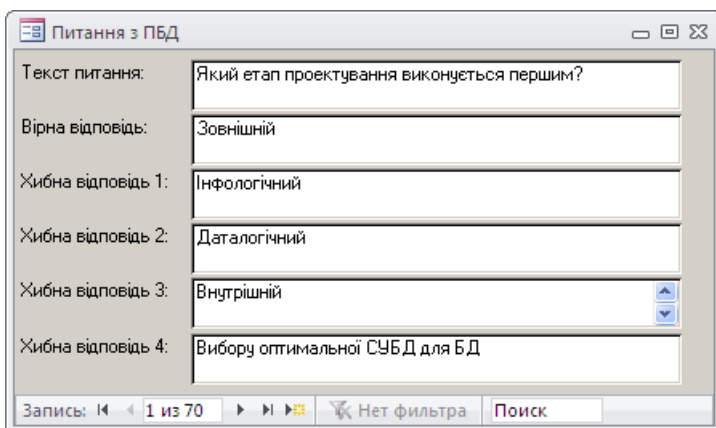


Рис. 4. Вигляд форми MS Access в режимі форми для редагування текстів питань, що зберігаються в реляційних таблицях

Отже, MS Access можливо використовувати не лише для ефективної обробки систематизованих даних, а й для автоматизації перенесення тестів у форматовані текстові файли, зокрема для формування банку питань навчального середовище Moodle.

Список використаних джерел

1. Современные платформы для дистанционного обучения: широкий выбор, безграничные возможности [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hrdocs.ru/poleznaya-informaciya/sovremennyye-platformy-dlya-distancionnogo-obucheniya-shirokij-vybor-bezgranichnyye-vozmozhnosti>. – Назва з екрана.
2. ТОП 9 бесплатных систем дистанционного обучения для организации электронного обучения персоналовозможности [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hr-elearning.ru/top-besplatnykh-sistem-distancionnogo-obucheniya-personala>. – Назва з екрана.
3. Moodle – Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Moodle>. – Назва з екрана.
4. Как поставить тест в Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ldn.knteu.kiev.ua/sitedist/test_doc/Testu_V_Moodle.html. – Назва з екрана.

ФОРМУВАННЯ ОБ'ЄДНАНИХ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД ЯК ЕТАП РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Якута Ольга Олексіївна, викладач, аспірант

Лико Сергій Михайлович, кандидат сільськогосподарських наук, професор

Рівненський державний гуманітарний університет

Екологічна криза, яка постала перед людством і загрожує його існуванню, та усвідомлення її глобальних масштабів, зумовила пошук шляхів її подолання. Одним із таких шляхів стало застосування ідей сталого розвитку, формулювання яких розпочалося ще наприкінці минулого століття, а протягом останнього десятиліття вони набули особливого значення.

Важливою складовою державної політики України на XXI століття є втілення принципів сталого розвитку. На сучасному етапі державотворення дана складова визначається міжнародними передумовами та домовленостями.

Україна ще у 1992 році приєдналася до стратегічного документу ООН «Порядок денний на XXI століття», підписала ряд міжнародних угод і договорів. Відповідно до даного документа, сталий розвиток – це розвиток, який дає змогу задовольнити потреби теперішніх поколінь і залишає можливість майбутнім поколінням задовольнити їхні потреби.

Проте, окрім суто екологічного розуміння даного поняття, воно має передбачати таке функціонування господарського комплексу, коли при задоволенні зростаючих матеріальних і духовних потреб населення, забезпечується високоєфективне збалансоване використання природних ресурсів та створюються сприятливі умови для здоров'я людини.

Однією із складових виконання програми є зобов'язання щодо запровадження в систему господарювання принципів сталого розвитку. Так 1 квітня 2014 року Кабінетом Міністрів України була схвалена Концепція реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні та затверджено План заходів з її реалізації. Реформа передбачає створення спроможних громад з можливостями самозабезпечення та саморозвитку, тобто громад, які за рахунок власних ресурсів повинні будуть вирішувати питання місцевого значення, у тому числі у плані переходу до сталого розвитку.

На даний час в Україні успішно реалізується реформа місцевого самоврядування та децентралізація влади, яка передбачає передачу більших повноважень і ресурсів на рівень територіальних громад. Для того, щоб громада успішно розвивалась, необхідна узгодженість її стратегічної програми з загальнодержавними пріоритетами розвитку.

Впровадження принципів сталого розвитку є передумовою інтеграції України в Європейське Співтовариство. Відтак, основною вимогою сьогодення є те, що будь-які регіональні стратегії розвитку мають розроблятися на принципах сталого розвитку, в іншому випадку, вони будуть неідеальними та безперспективними.

Стратегічне планування розвитку вже тривалий час застосовується в Україні, але досі воно давало позитивний результат переважно в містах обласного значення, які мали відповідні для цього людські та матеріальні ресурси, а також волю керівництва міста для реалізації плану. У процесі децентралізації влади в Україні з'являються нові спроможні територіальні громади, які раніше не мали досвіду такого планування свого розвитку. Вони мають самостійно, виходячи з власних інтересів, визначати і планувати власне майбутнє з використанням сучасних методик.

Сталий розвиток має починатися та підтримуватися на рівні територіальної громади, і відповідно забезпечення сталого розвитку повинно здійснюватися знизу-догори, тобто від конкретної громади до національного і світового рівнів. Щоб вивести регіон на траєкторію сталого розвитку, слід не тільки визначити ресурсну забезпеченість території, збалансувати економічні, соціальні та екологічні інтереси суб'єктів політики місцевого розвитку, а й детально проаналізувати ситуацію, що склалася в провідних секторах економіки певної території. Це означає, що всі централізовані спроби запровадження принципів сталого розвитку приречені на поразку, оскільки лише на місцях можна визначити пріоритетні саме для даної території вектори розвитку.

В умовах надзвичайної динамічності світу та процесів глобалізації, основу сталого розвитку складають системний підхід та сучасні інформаційні технології, які надають змогу креативно моделювати різні варіанти напрямів розвитку, з високою точністю прогнозувати їх результати, вибираючи найбільш оптимальний з них, та бути впевненими в результаті.

На місцевому рівні теорія сталого розвитку передусім реалізується у вигляді стратегії та плану дій, що адаптують загальнонаукові підходи до потреб територіальної громади. Зокрема, стратегія сталого розвитку населеного пункту є цілісною системою принципів, завдань та заходів, реалізація яких має сприяти переходу села, селища або міста на засади збалансованого (сталого) розвитку. Вона є основою для розроблення місцевих проектів та програм соціально-економічного розвитку, генеральних планів, логістики громадського транспорту, функціонування системи комунального господарства та ін., спрямованих на реалізацію місцевої політики. Причому, пріоритетами мають визнаватися як соціальні та економічні питання, так і екологічні.

Відтак, основу стратегічного партнерства мають становити не тільки нормативно-правові програмні документи (стратегії розвитку регіонів), а й усвідомлення соціальної відповідальності за сьогоднішній день і майбутнє нації. Це, в свою чергу, потребує ведення постійного діалогу з місцевими громадами, громадськими лідерами та неурядовими організаціями для більш широкого залучення громадськості до процесів стратегічного планування. Це дасть змогу проаналізувати і вдосконалити місцеві програми соціально-економічного розвитку з огляду на участь в усіх їх етапах (обговорення, ухвалення рішень, планування, реалізація, моніторинг і оцінка). Саме тому стратегічний план спрямовується на вирішення виключно тих завдань, які підтримуються всією територіальною громадою.

Тому саме на концепції сталого розвитку, яка зокрема виходить з того, що економічний прибуток не є всеохоплюючим показником людського життя й не покриває всієї його багатоманітності, повинна будуватися результат-орієнтована система управління розвитком об'єднаної територіальної громади.

APIS MELLIFERA ЯК ОСНОВНИЙ ЗАПИЛЮВАЧ ПОКРИТОНАСІННИХ РОСЛИН

Яроцька Віталія Ігорівна, студентка

*Науковий керівник: Трохимчук І.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Запилення – це процес перенесення пилку із пиляків на приймочку маточки. У квіткових рослин розрізняють два способи запилення: самозапилення і перехресне запилення. У природі самозапилюючих рослин набагато менше, ніж перехреснозапилюючих. Самозапилення хоч і сприяє стабілізації ознак виду, але обмежує пристосованість рослинних організмів до умов природного навколишнього середовища. Перехресне запилення має біологічну перевагу над самозапиленням, оскільки забезпечує нове поєднання ознак дочірніх організмів, тим самим збільшуючи їх життєву силу. Перенесення пилку у разі перехресного запилення здійснюється за допомогою тварин (зоофілія), у тому числі птахів і ссавців – кажанів, гризунів, але головним чином за допомогою комах (ентомофілія).

Бджоли відіграють важливу роль в запиленні квітучих рослин, будучи найчисленнішою групою пилювачів в екосистемах, пов'язаних з квітами. Залежно від поточної потреби, бджоли можуть концентруватися як на зборі нектару, так і на зборі пилку. В обох випадках бджоли сприяють запиленню рослин, але при зборі пилку цей процес проходить набагато ефективніше.

Тіло більшості бджіл покрите численними електростатичними гіллястими ворсинками, що сприяють прилипанню та перенесенню пилку. Періодично вони зчищують з себе пилок, збираючи його щіточками (щетинкоподібними волосками, у більшості видів розташованими на лапках, а у деяких на черевці) і потім переносять її в спеціальні кошики для пилку (corbicula), розташовані між задніми лапками. Багато видів бджіл схильні збирати пилок тільки з певних видів, інші в цьому питанні не так категоричні і користуються великою різноманітністю квітучих рослин.

До надродини осиних (Vespoidea) належить кілька родин. З родини сколій (Scoliidae) запилювачем є сколія жовтолоба (*Scolla flavifrons*). Це найбільший представник з ряду Перетинчастокрилі, довжина її тіла 40-60 мм. Самка звичайно більша за самця. Тіло цих ос темне, на черевці помітні чотири великі жовті або червонуваті плями. Голова самки забарвлена в оранжевий або червоний колір. Крила темні. Дорослі сколії живляться нектаром особливо зонтичних і складноцвітих рослин. Самки значну частину життя проводять у ґрунті. Риючись у ґрунті, вони відшукують личинок пластинчастовусих, особливо хрущів, хлібних жуків, жуків-носорогів і рогачів, яких паралізують уколом жала. На таку паралізовану личинку самка відкладає яйце, з якого виходить личинка сколії, що живиться паралізованою личинкою, поступово її поїдаючи. Сколії дуже корисні і їх слід оберегати.

Представники ряду Двокрилих (Diptera) в дорослій фазі – жителі повітряного середовища. Більшість їх видів – споживачі нектару, а деякі й пилку (особливо дзюрчалки). Це другий за значенням для квіткових перехреснозапилюючих рослин ряд комах, до якого входить багато родин, родів і видів: мокреці, що живляться нектаром і пилком; гедзі, самці й самки яких до запліднення живляться нектаром; довгохоботниці, що смочуть із квіток нектар; львинки і дзюрчалки – діяльні переносники пилку багатьох видів рослин; нектар, як додаткове живлення, необхідний товкунчикам; великоголовки і строкатокрилки завжди разом зустрічаються на квітках багатьох видів трав'янистих рослин; тахіни – знищувачі найнебезпечніших лускокрилих, що потребують додаткового живлення нектаром, і багато інших.

Представники родини Bombylidae – густо опушені мухи з широким коротким черевцем, вусики з кінцевим придатком, інколи 2-членистим, хоботок може бути дуже довгим, крила часто з темним малюнком. Мухи літають в жаркі сонячні дні, деякі парять над квітами, довгий хоботок використовується для висмоктування квіткового нектару. Родина включає мух, спеціалізованих запилювачів, вони живляться нектаром квіток з глибокими нектарниками. Ці комахи за зовнішнім виглядом нагадують джмелів, у них компактне, волосисте тіло з довгим хоботком.

Німфаліди, білани, подалірії, бархатниці (сатири), совки, деякі вогнівки, строкатки і види багатьох інших родин пов'язані з великою кількістю видів квіткових рослин. Метелики з ряду Лускокрилих (Lepidoptera) часто відвідують квіти, багаті нектаром, але роль їх у запиленні незначна. Опускаючи довгий хоботок у квітку, метелики часто навіть не сідають на нього, а беруть нектар на лету, не торкаючись пиляків. У первинних молей хоботок короткий, і вони відвідують квіти, у яких нектар міститься неглибоко. Зубаті первинні молі зберегли жувальний ротовий апарат і живляться пилком. Запилювачами з ряду Лускокрилих є денні метелики родин Nymphalidae, Satyridae, Lycaenidae та нічні метелики (бражники).

Квіти, які запилюються денними метеликами червоного або помаранчевого забарвлення. Нектарники часто знаходяться у основі довгої вузької трубки віночка, звідкіля його можуть дістати тільки ці комахи з їх витягнутим сисним ротовим апаратом. Проте основним запилювачем покритонасінних рослин є бджола медоносна (*Apis mellifera*).

Ентомофільні сільськогосподарські культури поділяються на такі, які бджоли відвідують добре, бо вони є добрими медоносними та пилюконосними, і ті, що мало відвідуються, в яких виділення нектару незначне або нектар малодоступний для бджіл. До першої групи належать гречка, еспарцет, соняшник, до другої — червона коношина, в якій через довгу трубочку віночка бджола не має змоги вибирати нектар. Загалом же медоносні бджоли запилюють близько 80 % ентомофільних рослин, інші комахи — 18 %, вітром запилюється 2 %.

Дослідження запилювачів включають наступні види робіт: встановлення рослин, квіти яких відвідує один і той самий вид комах; визначення частоти, з якою комаха даного виду відвідує квіти різних видів рослин;

встановлення часу найбільшої активності запилювачів протягом дня.

Комах-запилювачів найпростіше збирати на квітах чистих посівів або заростей рослин косінням сачком і іншими способами, які застосовуються для збору різних комах. Це дає можливість протягом короткого часу зібрати певну кількість комах, серед яких будуть і запилювачі даної культури, і встановити співвідношення окремих груп. Для визначення інтенсивності відвідування бджолами рослин, беруть за основу квітку певного виду і підраховують частоту її відвідування.

У період активної діяльності бджолина сім'я, як правило, складається з однієї самки-матки й кількох сотень або тисяч робочих бджіл – недорозвинених самок і самців-трутнів [1, с.16].

У літні місяці бджолина сім'я середніх розмірів нараховує 40-50 тисяч бджіл-робітниць, кілька сотень трутнів та одну матку, що є матір'ю всіх інших членів громади. У нашому кліматі бджола активна тільки в теплі місяці. Але навіть у літню пору в холодні й дощові дні бджоли залишаються у вулику. Коли температура у вулику падає нижче 34°C, бджоли щільніше зосереджуються на стільниках, що зменшує втрату тепла. При підвищенні температури бджоли послаблюють клубок своїх тіл, що, в свою чергу, викликає спад температури у вулику.

Раси бджіл можна поділити на три групи: європейські, азіатські, африканські.

Медоносна бджола, вивезена з Європи, стала найбільш популярною і розповсюдженою в Австралії, Новій Зеландії, США й інших країн.

Багато природних і господарських факторів привели до формування різних цінних аборигенних порід бджіл. Виділяють наступні породи, які набули поширення на території України: українська степова, карпатська, середньоросійська, сіра гірська кавказька. Ці породи відрізняються між собою за рядом характеристик: масою тіла комах, довжиною хоботка, яйценосністю яєць матки за добу, схильністю бджолиної сім'ї до роїння, прополісування гнізда, викрадання меду, жаління та зимостійкості.

Нами досліджувалася українська степова бджола, яка має масу тіла близько 105 мг, довжину хоботка 6,4-6,6 мм, яйценосність яєць маткою за добу складає 1800-2000 шт, помірною схильністю сім'ї до роїння та прополісування гнізда, високою зимостійкістю й стійкістю до захворювань, великою працездатністю [2, с.38]. При огляді гнізда ці бджоли поведуться спокійніше, ніж середньоросійські. Димом приборкуються швидко й легко. Схильні до злодійства й чудово захищають своє гніздо від бджіл-злодійок. Ця порода відрізняється миролюбством.

Медопродуктивність бджолиної сім'ї багато в чому залежить від природних умов, середньодобових температур та початку вильоту після зимівлі. Медоносні рослини поділяють на декілька категорій, залежно до їх застосування. Це зернові й технічні культури, кормові трави, баштанні та овочеві культури, лікарські рослини, медоноси та пилюноси садів та ягідників, а також угідь, парків та полезахисних насаджень, медоноси лук і пасовищ та спеціальні медоноси. Одними з перших весняних медоносів нашого краю є проліски, ліщина, медунка, ряс, абрикоси, пізніше зацвітають кульбаба, терен, вишня, слива, яблуня, ріпак, робінія звичайна. Літніми медоносними є конюшина лучна, синяк звичайний, глуха кропива біла, буркун, липа, гречка, соняшник. У цей період за відсутності несприятливих умов бджоли є найбільш продуктивними.

Найпоширенішими продуктами бджільництва є мед, перга, маточкове молочко, прополіс, віск, бджолина отрута.

Мед виробляють бджоли з нектару квіток ентомофільних рослин. За походженням мед буває: квітковий (виробляється бджолами з нектару квіток ентомофільних рослин), падевий (отримується в результаті переробки бджолами пади або медовий роси, яку вони збирають на листках і стеблах рослин), цукровий (отримується при переробці бджолами цукрового сиропу, який на пасіках згодують бджолам для поповнення у вуликах кормових запасів, стимулювання розвитку сімей в сезон, коли немає взятку і у вигляді лікувальної підгодівлі).

Віск – виробляється у бджіл восковими залозами-дзеркальцями на нижній частині черевця і використовується для будівництва стільників і маточників, для запечатування меду і скріплення стільників гнізда. На поверхні дзеркалець він виступає через найдрібніші пори і, стикаючись з повітрям, швидко застигає в прозорі тонкі пластинки. Восковиділення у бджолиної сім'ї тим вище, чим рясніший і триваліший медозбір. З воскових пластинок бджоли відбудовують нові стільники, збираючись на рамках гронами.

Маточкове молочко – це насичений жирами, вуглеводами, амінокислотами, мінеральними солями, вітамінами і гормонами білковий корм (секрет), що виробляється молодими бджолами-годувальницями для вигодовування з яєць личинок, які вилупилися (особливо маткових) і годування самої матки в період кладки яєць. Свіже маточне молочко білого, злегка кремового кольору, має гострий кислуватий смак і легкий специфічний запах, зовні нагадує сметану. До складу білків маточного молочка входить близько 20 амінокислот, воно багате вітамінами групи В [3].

Прополіс – смолиста, з приємним запахом ефірних масел речовина, корисне не тільки для бджіл, але й для людини. Багатий він вітамінами, мікроелементами, має бактерицидну дію. Розрізняють два види прополісу. Перший виділяється бджолами у вигляді бальзамічного речовини при перетравленні пилюкових зерен квіток, другий бджоли приносять у вулик з бруньок і тріщин дерев: тополі, сосни, берези, соняшника та деяких трав[3].

Перга – це законсервований бджолами квітковий пилюк. Вона необхідна бджолам для вирощування розплоду, виділення воску і маткового молочка. Принесений у вулик квітковий пилюк бджоли складають у вільні комірки стільників, утрамбовують головою, заливають зверху свіжим медом і запечатують восковими кришечками.

Бджолина отрута – це секрет отруйних залоз, який разом з жалом бджола використовує проти своїх ворогів і шкідників.

У результаті проведених досліджень ми довели, що основним запилювачем покритонасінних рослин є бджола медоносна (*Apis mellifera*). Нами були встановлені найбільш відвідувані медоносні рослини, що зустрічаються на досліджуваній території.

Список використаних джерел

1. Білик Е.В. Великий сучасний довідник бджоляра: 15 000 корисних порад досвідчених пасічників для початківців та професіоналів / Е.В. Білик. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2005. – 528 с.

2. Поліщук В.П. Бджільництво : підручник / В.П. Поліщук. – К.: Вища школа, 2001. – 287 с.
3. Тализін Н.Ю. Бджільництво: розведення і догляд / Н.Ю. Тализін. – М.: Вече, 2005. – 176 с.
4. <http://kayiles.ru/page/produkti-bdzhilnictva-med-visk-matochne-molochko-propolis-kvitkovij-pilok-perga-bdzholina-otruta>

СИНЕРГЕТИКА ПОШИРЕННЯ МЕХАНІЧНИХ НАПРУЖЕНЬ У НАПОВНЕНИХ ПОЛІМЕРАХ

Ярошко Ірина Анатоліївна, студентка

*Науковий керівник: Шевчук Т.М., кандидат фізико-математичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Синергетика займається вивченням процесів самоорганізації, стійкості і трансформації структур різної природи, які є загальними для живої і неживої природи. Актуальним є використання синергетичних підходів у фрактальних моделях для прогнозування фізико-хімічних властивостей тіл.

Мікроструктура полімерів може мати високий ступінь природного або створеного штучно самовпорядкування, що є одним граничним випадком. Інший граничний випадок – це хаос (протилежність порядку). У фрактальному аналізі розглядаються проміжні варіанти – між повним порядком і повним хаосом. Як правило, такі системи отримують в умовах, далеких від термодинамічної рівноваги і вони заповнюють проміжок між періодичними структурами та повністю розпорядкованими системами. Інакше кажучи, фрактальні структури повинні мати відповідний рівень проміжного порядку. Тому при вивченні термодинамічно нерівноважних твердих тіл (якими, як правило, є полімери), що володіють локальним порядком, важливим є питання про взаємозв'язок рівня локального порядку структури і ступеня їх фрактальності.

У роботі основним об'єктом дослідження був вибраний лінійний гнучколанцюговий полімер вінілового ряду – полівінілхлорид (ПВХ). Як наповнювач для отримання полімерного композиційного матеріалу використовувався фосфогіпс та його модифіковані форми, розміри частинок склали 0,5-5,0 мкм.

Зразки для експериментальних досліджень готували методом механічного змішування ПВХ із мінеральними наповнювачами та з подальшим висушуванням у сушильній шафі і під вакуумом до сталої маси. Кількість введеного наповнювача контролювали ваговим методом. ПКМ готували в Т-р режимі у вигляді пластин товщиною 5 мм і діаметром 25 мм. Зразки нагрівали до температури 403 К і під тиском 10 МПа охолоджували до 293 К. Швидкість охолодження зразків становила 3 К/хв. Якість зразків контролювалася за допомогою металографічного мікроскопа "МІМ-8М" та ультразвукового дефектоскопа.

Аналіз температурної залежності акустичного параметра Грюнайзена, обчисленого на основі фрактального підходу, дозволив проаналізувати механізми поширення механічних напружень з точки зору структурної організації та кластерної моделі аморфного стану.

Поведінка акустичних хвиль в попередньо напружених твердих ізотропних тілах описується за допомогою лінеаризованої теорії пружності. Розглядається два стани: незбурений (початковий) і збурений. Лінеаризовані співвідношення пружності, рівняння руху і граничні умови виходять шляхом розкладання відповідних величин.

Аналіз процесу поширення механічних напружень в досліджених ПВХ-системах вказує на те, що механізми деформацій в ненаповненому ПВХ і ненаповнених системах відрізняються. Це в першу чергу пояснюється формуванням межових шарів на поверхні наповнювачів. Такий шар за своїми властивостями, в тому числі і акустичними, відрізняється від полімерної матриці і наповнювача.

Аналіз концентраційної залежності акустичного параметра Грюнайзена на основі фрактального підходу показує, що при поширенні механічних напружень в них виявляються деформації лінійних структурних елементів ($d=1$), плівкових ($d=2$) і об'ємних ($d=3$). Від'ємні значення акустичного параметра Грюнайзена для $d=1$ і $d=2$ засвідчують, що структуроутворення за рахунок механічних збурень переходять із стану ближнього впорядкування в стан хаосу. Це може свідчити про зміни на лінійному рівні конформаційних властивостей макромолекул. За таких умов при поширенні механічних напружень можлива зміна організації структури полімерних систем. Об'ємні ефекти поширення звукових хвиль не призводять до суттєвої зміни структурної організації. Акустичний параметр Грюнайзена ($d=3$) за своїми значеннями близький до решіткових параметрів Грюнайзена. Це вказує на те, що при поширенні механічних напружень за об'ємних ефектів може змінюватися конфірмаційна динаміка структурної організації, але характер міжмолекулярної і внутрішньої молекулярної взаємодії залишається незмінним.

Температурні та концентраційні залежності акустичного параметру Грюнайзена вказують на те, що в наповнених полімерних системах на різних рівнях структурної організації ($d=1-3$) є однакові. Різниця може існувати тільки в розмірах кластерів таких фрактальних структур та міжмолекулярної взаємодії в них. Підтвердженням цього факту є температурні залежності акустичного параметра Грюнайзена.

Фрактальність структуроутворень, яка впливає на процеси поширення механічних напружень зумовлена не тільки поведінкою кластерів полімерної матриці, але й фрактальністю межового шару поверхні наповнювача. Структура наповнювача в самій полімерній матриці (є фрактальною) впливає на процеси поширення механічних напружень.

Фрактальні розмірності структуроутворень мінерального наповнювача вказують на наступні факти: питома поверхня частинок наповнювача визначається їх радіусом і зменшення радіуса призводить до зростання активності наповнювача в полімерній матриці; фрактальні розмірності поверхні наповнювача визначаються мірними розмірностями площини ($d=2$) і об'єму. Площинні ефекти вказують на те, що взаємодія структурних елементів з поверхнею наповнювача характеризується лінійним фактором. При розгляді частинки наповнювача як об'ємного об'єкту можливі не тільки плівкові ефекти, але й об'ємні. Оскільки d_n для деяких систем більше 2, то структурні елементи макромолекул ПВХ-систем можуть розміщуватися в порах (дефектах) структури поверхні наповнювача.

Співставлення модельних розрахунків та експериментальних механічних напружень вказують на те, що теоретичні розрахунки близькі до експериментальних при розмірностях структуроутворень наповнених полімерів, що відповідають значенням $d=3$. Таким чином при поширенні механічних напружень потрібно враховувати фрактальність полімерної матриці межового шару і поверхні наповнювача.

Молодий історик

СОЦІАЛЬНІ НЕБЕЗПЕКИ ЕПОХИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ В СУЧАСНІЙ ІНТЕРПРИТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Басюк Василь Валерійович, студент

*Науковий керівник: Шевчук О. А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Мета статі. Розкрити основні причини та проблеми виникнення соціальних небезпек епохи Середньовіччя.

Розгляд проблеми. Історик Гуревич А.Я у своїй науковій праці «Средневековый мир» порушив проблеми соціуму епохи Середньовіччя, філософ Соколов В. В у науковій роботі «Средневековая философия» показав основні недоліки епохи Середньовіччя, сучасний медик Ждан, А.І у власній праці «Медицина від античності до сучасності» розкрив основні причини виникнення хвороб епохи Середньовіччя. У зв'язку з цим, провели аналіз соціальних небезпек епохи, які впливають на виникнення цих проблем у сучасному світі.

Епоха – це одиниця, за допомогою якої відбувається періодизація історичного процесу. Термін також трактується як специфічний якісний період розвитку людства.

Історична епоха – термін для позначення єдності якісного стану суспільної системи та історичного часу; категорія, в якій фокусується динамічний аспект соціального простору й часу, пов'язаного з діяльністю людей, їхньою соціальною активністю.

Період Середніх віків займає V– XV ст., в сучасній історичній науці його назвали епохою феодалізму, в рамках якої почав складатися фундамент європейської цивілізації.

Медичний досвід перехрещувався з магією та релігією. Росповсюдженими хворобами були: туберкульоз, малярія, дизентерія, віспа, коклюш, короста, бубонна чума, тощо. З 1347 р. чума була завезена генуезькими моряками зі Сходу до Європи й протягом трьох років поширилася по всім континенту. Незачепленими залишилися Нідерланди, чеські, польські, угорські землі й Київську Русь. Діагностувати чуму, як, втім, і інші хвороби того часу, середньовічні медики не вміли, хвороба фіксувалася занадто пізно. Найпоширеніший рецепт, що використовувався населенням до XVII в., зводився до латинської поради *cito, longe, targe*, тобто бігти із зараженої місцевості скоріше, далі й вертатися пізніше, і це тільки сприяло поширенню Чорної Смерті [1, с.35-37].

Іншим бичем Середньовіччя була лепра, або як її ще називали – проказа. З'явилася хвороба, імовірно, в епоху раннього середньовіччя, але пік захворюваності доводиться на XII–XIII віки, збігаючись із посиленням контактів Європи зі Сходом. Хворим на проказу заборонялося з'являтися в суспільних місцях та користуватися суспільними лазнями. Для прокажених і тільки запідозрених у цій хворобі, існували спеціальні лікарні – лепрозорії, які будували за міською смугою, уздовж важливих доріг, щоб хворі могли просити милостиню – єдине джерело їхнього існування. Латеранський собор (1214) дозволив будувати на території лепрозоріїв каплиці й цвинтарі для створення замкнутого світу, звідки хворий міг вийти тільки із тріскачкою, попереджаючи, таким чином, про свою появу. Наприкінці XV в. в Європі з'явився сифіліс.

Згідно слів бургундського ченця Рауля Глабера про голод 1027 – 1030 рр. у Нормандії, основною причиною виникнення чуми був голод та антисанітарія.

Голод почав посилюватися по всій землі, й загроза загибелі постала майже перед усім родом людським... Не було й кількох днів, у які можна було б зібрати хліб... Безперервні дощі настільки залили землю, що протягом трьох років не знаходилося борозни, придатної для засіву. А у жнива бур'ян... вкрив поверхню всіх полів.

Через лічені місяці смерть запанувала по цій Європі. Чума швидко поширилась у Північній Африці, Італії, Іспанії, Англії, Австрії, Угорщині, Швейцарії, Німеччині, Франції, Скандинавських та Прибалтійських країнах. Трохи більше ніж за два роки вимерло приблизно 25 мільйонів людей (коло чверті населення Європи). Це спричинила «чорна смерть» — «найжахливіша демографічна катастрофа в історії людства» [2, с.75].

Медицина в Середні віки була дивним поєднанням начатків знань про фізіологію та анатомію і магічних обрядів. З одного боку, хто не чув прізвища Авіценни, з іншого – найдоступнішою медичною допомогою для більшості людей були послуги знахурки в селищі. Ті, кому щастило, могли дістатися до монастиря, де зналися на лікарських рослинах та хірургії...або не зналися. А стоматологія часто-густо обмежувалась ковалем, здатним вирвати зуба.

У епоху Середньовіччя були росповсюджені п'ять найбільших кошмарів медицини Середніх віків.

Перший – «Пологи». Жінкам Середньовіччя радили перед цією подією сповідатись, як перед смертю, тому що породіллі вмирати дуже часто — як від кровотечі під час самих пологів, так і від гарячки в перші дні після народження дитини. Мабуть саме тому казка про овдовілого короля з дітьми є у фольклорі абсолютно всіх європейських народів. Погане харчування та важка праця змалку послаблювали жіночі тіла, і тому смертність була дуже висока. Робота акушерки була чимсь середнім між медициною та відьомством. Акушерка знала пов'язані з пологами обряди та прикмети, могла напоїти жінку дуже сумнівним зіллям для полегшення мук, але вміла й грубо, але ефективно повертати плід, що ліг невірно.

Другий – «Хірургія». Хірургія була крайнім засобом – коли лишався вибір умерти або різати. Болісні процедури проводили або без знеболення, або зі знеболенням дуже сумнівним, тому пацієнт мав бути дуже й дуже міцною людиною, аби не умерти просто від больового шоку. Для анестезії використовували наркотичні трави з вином або просто удар по голові, який сам по собі міг призвести до смерті.

Проте, як не дивно, тодішні лікарі вміли проводити навіть такі процедури як видалення каменю з сечового міхура та трепанацію черепа.

Відома всім шанувальникам історичних фільмів операція по витягненню стріли з ран також була серед потрібних маніпуляцій.

Третій – «Кровоспускання». Чи не найулюбленішою лікувальною процедурою було кровопускання.

Вважалося, що надмір крові викликає багато хвороб, від головного болю до гарячки. Тому пускання крові призначали дуже часто. Доречі, популярною процедура вважалась аж до двадцятого століття.

Кров пускали цирульники-банщики, які зазвичай вважалися дуже близькими до лікарів і теж мали спеціально вчитися. Процедура була дуже проста – розрізавши судину на руці, випускали якусь кількість крові. Траплялося, що непристомні навіть найсильніші духом.

Четвертий – «Розпечене залізо». Деякі хвороби лікували, припікаючи болячку. Можна лише уявити, як це було боляче. Лікування таким чином мало відрізнялося від тортур. Тим паче, що серед хвороб, які лікували таким чином, був геморої.

П'ятий – «Голка для ока». В отриманні психологічного портрету людини доби середньовіччя та пізнанні її ставлення до статевих відносин, може допомогти ознайомлення з проблемою венеричних хвороб [4, с.60-61].

Серед сучасних вчених немає спільної думки щодо того, чи в середньовіччі панував сифіліс. Достеменно відомо, що його найбільш смертельна мутація була привезена в XV столітті з Америки моряками Христофора Колумба і швидко поширилася в Європі, викликаючи справжні епідемії в епоху Ренесансу. Правдоподібно, раніше існували менш грізні мутації гонореї, які були розповсюджені вже за часів Римської Імперії. Встановлення факту, чи дійсно то був сифіліс, чи, можливо, інша венерична хвороба, не має в даному випадку великого значення. Натомість, важливо усвідомити, що в несприятливих гігієнічних умовах, які панували в середньовіччі, навіть найменша інфекція могла спричинити серйозні розлади здоров'я, а часто навіть призводила до смерті. Різноманітні венеричні хвороби, так сильно розповсюджені в епоху, коли ще не було винайдено антибіотиків, були одними з найнебезпечніших. Ібн Зухр (латинізоване – Авензоар) описав одну з них. Поява цієї хвороби часто супроводжувалась червоними прищами по всьому тілу».

Середньовічні автори багато уваги присвячують хворобі, яка передається статевим шляхом, і яку найчастіше називають *венеричним лімфогранулематозом*. Оскільки її інкубаційний період короткий, то можна легко встановити безпосередній зв'язок між статевим пожиттям і першими симптомами хвороби. Після сексуальних зносин з'являються виразки, спочатку поодинокі ущільнення та пухирці, які згодом все більше поширюються [3, с.35-37].

Через кілька тижнів проявляється запалення області паху. На тілі з'являються маленькі виразки, а шкіра набирає фіолетового відтінку з численними маленькими отворами, через які витікає гній, часто кров'янистий. Тоді ж з'являється висока температура. Далі на поверхні шкіри утворюються пухлини. Ростуть вони в ділянці ануса, на кліторі у жінок, і на статевому члені й мошонці в чоловіків, а також на ногах. Хвороба навіть після лікування залишає по собі численні рубці у формі гранульом не тільки на статевих органах, а й по всьому тілу. У 5% випадків ця хвороба стає хронічною. Схожими симптомами проявляється і проказа. Тому в середньовіччі проказа також вважалась венеричною хворобою. При цьому помічено, що особи, заражені венеричними хворобами, народжують дітей з хворобами очей, а часто навіть сліпих.

У середньовіччі кількість незрячих, як і хворих на різноманітні хвороби очей, була особливо великою. Отож, неважко зрозуміти, що проблеми зору пов'язували зі статевим життям. Сучасні дослідження підтверджують слушність таких припущень [2, с.37-39].

Говорячи про венеричні хвороби, слід згадати й про коросту – дуже поширену хворобу в середньовіччі. Їх збудником є паразит – коростяний кліщ (*Sarcoptes scabiei*), а наслідком може бути враження статевих органів (особливо піхви). Ця хвороба особливо заразна [2, с.35-37].

Уже відомо основні причини смертності Середньовіччя. До трагедії «чорної смерті» призвела не тільки сама хвороба. Ситуацію погіршила ціла низка факторів, і один з них – релігійне завзяття. Воно виявилось, наприклад, щодо вчення про чистилище. Французький історик Жак ле Гоф написав: «Наприкінці XIII сторіччя у чистилище вірили скрізь». На початку XIV сторіччя Данте написав «Божественну комедію», в якій виразно описав пекло і чистилище. Цей твір дуже вплинув на суспільну думку. Утворилася така релігійна атмосфера, в якій страшну хворобу люди зустрічали з дивовижною байдужістю і покірністю, вважаючи її карою від Бога. Як ми побачимо далі, таке песимістичне ставлення відкрило хворобі широкий шлях. Філіп Зіглер у своїй книжці «Чорна смерть» написав: «Це створило найвідповідніші умови для поширення чуми» [4, с.123-124].

Тодішні люди мали доволі приблизне уявлення про гігієну, тож типова медицина того часу могла б змусити сучасного медика знепритомніти. І, звісно, всі процедури були доволі болісними та небезпечними.

До миття тіла тодішній люд ставився підозріло: нагота – гріх, та й холодно, простудитися можна. Також величезна кількість людей загинула під час різноманітних війн та походів (602-1485 рр.). Наприклад, Візантійсько-арабські війни – 629–1169, Булгарсько-османські війни – 1354–1422, Війна Червоної та Білої троянд – 1455– 1485. У середні віки життя людини як і за античної доби продовжувало залишатися залежним від природно-кліматичних умов. Саме вони визначали спосіб життя, заняття і навіть характер людини. У період раннього середньовіччя були в основному втрачені традиції землеробства античних часів, тому господарства селянина як правило орієнтувалося на освоєння лісових ресурсів. Ліс у ті часи був основним джерелом життя і доходів. Туди виганялися пастися череди худоби. Там, особливо в дубових лісах, восени набирали жиру свині, відгодовуючись на жолудях. Завдяки цьому селянин отримував на зиму гарантований запас м'ясної їжі. У лісі заготовлювалися дрова для опалення і виготовлялося деревне вугілля, важливий компонент для виробництва залізних знарядь праці і зброї. Також заготовлювалися кора дуба, без якої не можливо було б вичиняти шкіри тварин. Попіл спалених кущів підліску використовували для відбілювання або фарбування тканин. Крім того у лісі і на галявинах збирали лікарські рослини – єдині лікарські засоби тих часів [3, с.162].

Важливим був ліс для полювання. Всі варвари були вправними мисливцями. Щоб полювання у лісі було більш вдалим вони приручили для цього, крім собак, соколів, тхір і навіть оленів, які виманювали своїх диких родичів. Загалом ліс давав можливість простій людині, навіть у голодні роки, вижити.

Ліс був важливим компонентом і для заможних верств суспільства. Більша частина володінь великих землевласників складала саме лісові масиви. За підрахунками істориків ліс приносив їм третину доходу. Крім того тут вони віддавалися втіхам полювання.

Також заготовлювалися кора дуба, без якої не можливо було б вичиняти шкури тварин. Попіл спалених куців підліску використовували для відбілювання або фарбування тканин.

Нами було проведено опитування серед студентів II курсу групи МЕІ-21 (див. табл.1) щодо розуміння ними основних проблем епохи Середньовіччя, виникнення причин захворювань та існування їх у сучасному житті.

Табл. 1

Опитувальник «Проблеми Середньовіччя в сучасному світі»

№ з/п	Запитання	Відповіді
1.	Які проблеми Середньовіччя вам відомі, що впливають на якість вашого здоров'я сьогодні?	а) погане харчування б) погана екологія в) погана медицина
2.	Що таке гігієна?	а) щоранкові умивання б) практика підтримки чистоти з ціллю забезпечення доброго здоров'я. в) підтримка здорового способу життя.
3.	Основна хвороба епохи Середньовіччя?	а) чума б) венеричні захворювання в) ГРВ
4.	Чума це?	а) <u>зоонозна природно-осередкова бактеріальна інфекційна хвороба</u> , що характеризується гарячкою, тяжкою інтоксикацією, геморагічним синдромом, серозно-геморагічним ураженням легень, лімфатичної системи з утворенням бубонів, нерідким септичним перебігом і високою летальністю. б) розповсюджене і у багатьох випадках летальне <u>інфекційне захворювання</u> . в) злоякісна пухлина з епітеліальної тканини.
5.	Як часто ви миєте руки?	а) 2 рази на день б) перед прийомом їжі в) кожну годину г) коли стануть брудні
6.	Що ви робите задля уникнення хвороб?	а) загартовуюсь б) читаю медичні книги в) щодня вживаю антибіотики г) відвідую лікаря
7.	Ваші дії при початку епідемії чуми?	а) замкнувся в квартирі б) чекатиму дій від уряду в) почну приймати всі таблетки які будуть вдома г) піду на прийом до лікаря
8.	Що таке «чорна смерть»	а) туберкульоз б) чума в) кома

У результаті опитування ми виявили, що 43 % студентів дали неправильні відповіді. Отже, студенти мало уваги приділяють проблемі захворювань минулого, адже при недбалому ставленні вони можуть повернутися.

Висновок. У даній статті ми намагалися висвітлити основні причини та проблеми виникнення соціальних небезпек епохи Середньовіччя, задля уникнення цих проблем у сучасному світі. Також ми дізналися про основні хвороби та методи їх боротьби і зрозуміли що, однією із основних причин смертності є сама людина.

Список використаних джерел

1. Гуревич А. Я. Средневековый мир / А. Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1990. – 396 с.
2. Ждан А. І. Медицина від античності до сучасності / А. І. Ждан. – Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
3. Крамарева С.А. Инфекционные болезни эпох / С. А. Крамарева. – Изд-во «НПС ПСН», 2012. – 162 с .
4. Соколов В. В. Средневековая философия / В. В. Соколов. – М. : Высш. шк., 1979. – 448 с.
5. <http://www.drozdovland.ru/index.php?action=add&id=1201&add&rod=592>.
6. <http://disser.com.ua/contents/8271.html>.
7. http://pidruchniki.com/12810419/politologiya/osnovni_risi_politichnoyi.
8. <http://www.novaecologia.org/voecos-1620-1.html>.

СУТЬ БОНАПАРТИСТСЬКОГО ПРОЕКТУ В ІНТЕРПРЕТАЦІЯХ СУЧАСНИКІВ НАПОЛЕОНА ІІІ

*Биков Олександр Володимирович, студент
Науковий керівник: Северова О.В., доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Після революційної доби із основних особливостей бонапартистського порядку є прихід харизматичного лідера, який претендує на те, щоб висловлювати інтереси всіх класів суспільства, але при цьому не спиратися безпосередньо на жодний клас, а тільки на бюрократію і армію. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що лідер, який спирається на бонапартистський режим, свого роду як функція або персоніфікована владна закономірність, являє собою не просто воєначальника, а переможного харизматичного полководця. І при цьому, що важливо він є «продуктом» страху як стійкого соціопсихологічного стану частини постреволуційного суспільства. Зберігаючи частину завоювань революції, полководець зупиняє її потік, вводячи його в течію нової законності. Тим самим він і отримує підтримку політичних і соціальних сил, які побоюються подальшого розвитку революційної кризи, але зацікавлені в збереженні вигідних для себе змін, здійснених революцією [6, с. 18].

Бонапартизм (в тій чи іншій історичній формі) виступає як логічна завершальна фаза великих історичних циклів, пов'язаних, як правило, з радикальними соціальними змінами. На основі цього деякі дослідники висловлюють тезу про бонапартизм як вищу стадію всіх радикальних революцій, коли відбувається синтез нового зі старим.

Ситуації криз, в яких стали можливі перевороти бонапартистського типу, характеризуються подібними рисами: революційні потрясіння всередині країн (революції у Франції 1789 р. і 1848 р., революційні страйки і війна в Алжирі в 1947 р, розпад СРСР, війна в Чечні в сучасній Росії). Ці потрясіння, що відбуваються на тлі послаблення економіки і поляризації суспільства, викликають побоювання правих і агресивність лівих. У цих умовах виникає нагальна потреба в деякому вищому арбітрі – політичному діячі (харизматичному лідері), що стоїть над партіями і парламентськими дебатами, який в силу свого морального капіталу (перш за все блискучих військових перемог) виявив свою здатність згуртувати суспільство.

У разі необхідності подібний сильний правитель швидко відшукується серед військових лідерів, політиків або серед вождів попереднього періоду, що опинилися у відставці або навіть в еміграції. Ця ситуація часом (особливо в країнах третього світу) носить майже комічний характер як, наприклад, триразове повернення до влади Х. Перона в Аргентині. Поступово відбувається зміщення влади лідера (від грудня 1848 р. до грудня 1852 р. (Друга республіка у Франції), від червня 1958 р до жовтня 1962 р. (діяльність Ш. де Голля у Франції) і створення режиму плебісцитарної демократії. Цей процес теоретично супроводжується рядом позитивних тенденцій – безпрецедентним підйомом економіки, посиленням зовнішньополітичного впливу країни.

Будучи консервативним за своєю соціальною природою, бонапартизм спочатку спирається на праві елементи суспільства (у Франції легіслатури 1848-1851 і 1958-1962 рр.), але потім інтегрує в систему влади елементи та представників різних політичних сил – від якобінців до термідоріанців. Пріоритетне значення в умовах кризи і державного перевороту має опора на армію і сили держбезпеки, які є постійними вертикальними опорами режиму.

Революції нового часу – англійська, французька, російська, а в новітній час – демократичні революції в країнах Східної Європи, були наслідком об'єктивних причин: політичних, соціальних, ідеологічних криз, які концентрувалися в кризу влади і її легітимності. Ці революції, однак, могли стати реальністю насамперед внаслідок неспроможності і слабкості держави [3, с. 123]. Крах держави в ході великих соціальних потрясінь і неможливість її відновлення робить події некерованими, змушуючи їх ініціаторів пливати за течією. Даний феномен спонтанності пояснює післяреволюційні тенденції до стабілізації влади, посилення централізації і бюрократизації.

Складна соціальна природа бонапартизму, що поєднує риси демократичного і авторитарного режимів, ускладнювала визначення його соціальної природи і функцій. Основні суперечки розгорнулися у Франції в ході встановлення режиму Луї Наполеона з наступних питань: співвідношення демократії та авторитаризму, недоліки самої демократії і позиція лібералізму, класові причини бонапартизму, бонапартизм як модернізація згори.

Найбільший внесок у формування сучасної концепції бонапартизму внесли три доктрини – ліберальна, революційна і реформістська. Порівняння трьох основних творів присвячених бонапартизму, що представляють ці три течії – В. Гюго, К. Маркса і П.-Ж. Прудона, дозволяє виявити як загальне, так і особливе між ними. Всі ці мислителі – сучасники бонапартистського перевороту – дають різне пояснення цьому феномену та його циклічності.

Ліберальна концепція асоціюється з В. Гюго, який у відомому памфлеті - «Наполеон малый» склав свого роду театральний сценарій подій перевороту, давши нову версію античних уявлень про опір тиранії і поставивши для цього в центр уваги саму особистість принца-президента [1]. В цьому відношенні він розвивав ідеї А. де Сталь і Б.Констана, які засуджували "військовий деспотизм" першого бонапартистського режиму і сприяли його ліберальній трансформації. Ліберали, як Гюго, дотримувалися жорсткої протестної позиції, засудивши державний переворот з точки зору морального ідеалу і конституції. Вищою політичною цінністю для них була ліберальна демократія, а самостійно значущою суспільною метою – демократична конституція 4 листопада 1848 р., стаття 68 якої дозволяла визнати нікчемними результати діяльності успішного принца-президента. Ліберали послідовно виступали проти ідеї (що об'єднала до 1851 р. бонапартистів і монтаньярів) реформування конституції з метою дозволу принцу-президенту домагатися проведення загальних виборів після закінчення його президентського мандата. Бонапартистський переворот, здійснений фактично для досягнення цієї мети, виявився першим антиліберальним переворотом новітнього часу. Тому він викликав шок у сучасників, вражених механічними діями армії, яка сліпо виконувала накази про розстріли натовпів народу та інтелігентів на барикадах. Ліберальна інтелігенція відчувала глибоке презирство до мас, які обрали Наполеона ІІІ президентом і не захотіли боротися з ним після перевороту. Успіх перевороту пояснювався ліберальною опозицією індиферентністю народу, його страхом перед комунізмом, а

також недовірою до парламентаризму.

Революційна концепція бонапартизму, представлена К. Марксом в роботі "Вісімнадцяте брюмера Луї Бонапарта", пояснює його як прояв контрреволюції, що стоїть на шляху поступальних соціальних змін [2]. Якщо ліберальна концепція бонапартизму вбачала в ньому об'єктивний наслідок дестабілізації суспільства в результаті революції, котра прагнула до досягнення утопічних цілей, то К. Маркс розцінює встановлення бонапартистської диктатури як наслідок страху дрібної буржуазії (селянства) перед пролетарської революцією. Специфіка бонапартизму відповідно до марксизму полягає в його винятковій здатності до міжкласового лавірування, яке надає йому значну автономність і відому політичну самостійність, яке виражається в умінні регулювати соціальні відносини і суперечності зверху. Звідси виникає також негативне ставлення марксизму до регулюючої ролі бюрократії, яка характеризується виключно як феномен класового панування, а не інтегруючий інструмент управління. Відповідно вихід з даної ситуації вбачається в соціальній революції, яка повинна привести до класової диктатури нового типу. Циклічність бонапартизму впливає з циклічності революційного процесу, великі етапи якої чергуються з етапами контрреволюції і бонапартизму.

Реформістська доктрина дала третю інтерпретацію бонапартизму, відмінну від двох попередніх. Її основний представник – П.-Ж. Прудон розійшовся в оцінці перевороту як з лібералами (В. Гюго, А. де Токвіль), так і з революціонерами (К. Маркс). На відміну від лібералів, які однозначно засудили переворот, П.-Ж. Прудон зайняв більш гнучку, навіть макіавеллістичну позицію. Виходячи зі своєї ідеї соціалізму і скасування держави, він розглядав режим Наполеона III як крок на шляху до здійснення соціальних реформ і скасування держави. Як і К. Маркс, П.-Ж. Прудон розглядав бонапартистський режим як продукт революції і спеціально аналізував соціальну структуру французького суспільства в роки кризи 1848-1852 рр. Обоє мислителів цікавило виявлення соціальної логіки державного перевороту. Однак К. Маркс звинувачував П.-Ж.Прудона в тому, що його історична реконструкція подій перетворилася в апологію перевороту.

Прудон прагнув не до виправдання перевороту, а до використання його результатів для революційних перетворень, бачачи в новому режимі «заперечення самого монархічного суверенітету» [3, с.126]. Тому він пропонував новому режиму програму державного управління і звертався до Наполеона III особисто. Під час зустрічі П.-Ж. Прудона з Наполеоном III 26 вересня 1848 р. майбутній диктатор вислухав його, погодившись із засудженням політики Л.Кавеньяка, і зовні солідаризувався з рядом соціальних ідей П.-Ж. Прудона. Наполеон III зачарував публіциста, який, однак, продовжував бачити в ньому загрозу для республіки.

Історичний бонапартизм визначається дослідниками як нова формула влади, що з'єднує демократію (пасивну) і авторитаризм (активно реалізовується), тому вона неминуче носить центристський характер і ґрунтується на складному типі легітимності. Ідеологічними джерелами бонапартизму були одночасно ідеологія старого порядку і революції, а метою – примирення абсолютної монархії (з її бюрократичної централізацією і традицією реформ зверху) і якобінської диктатури, заснованої формально на народній злагоді. Переворот 18 брюмера означав триумф політичного прагматизму над теорією і ідеологією. В цілому бонапартизм в 1799 р. досяг успіху там, де не досягли успіху О. Мірабо, А. Барнав, а потім П. Баррас: він зупинив французьку революцію [5, с. 98]. Це форма авторитарного правління і централізованої адміністрації, головний критерій якої – прагматизм і пошук ефективності.

Основними результатами процесу політичних та адміністративних реформ стало вироблення чітких параметрів бонапартистської системи моделі влади: зміна ідеології режиму; централізація влади; обмеження (аж до повного придушення) незалежності законодавчої влади; дискредитація парламентських дебатів як "говорильні": скасування багатопартійності і духу фракційної боротьби, взагалі ролі ідеологічних дискусій в політиці; боротьба з іншими автономними центрами впливу – незалежними регіональними лідерами – нотабля, фінансовою олігархією в особі окремих її представників; перетворення уряду в виконавчий орган, позбавлений власної ініціативи; нейтралізація положень конституції, що стосуються ролі Законодавчого корпусу і Сенату в законодавчій політиці. Антипарламентаризм взагалі став характерною рисою бонапартизму. Реалізація даної програми робила систему управління надцентралізованою і негнучкою (відсутність індивідуальної ініціативи), а часом паралізованою в умовах відсутності глави держави. Наполеон I реалізував, таким чином, абсолютистську централізацію влади, знову відкрити якобінцями в 1793 р.

Звернення до даної концепції реформування політичної системи, що склалася в основних рисах ще в епоху Першої імперії, відбувалося потім у Франції (зрозуміло, з відомими корективами) неодноразово – в період Другої імперії і голлістської реформи конституційного ладу. Дана програма потім запозичувалася багатьма країнами з метою стабілізації соціального ладу і політичної системи після великих потрясінь революційного характеру, пов'язаних зі змінами відносин суспільства і держави, влади і власності, конституційними переворотами [4, с. 129].

В цілому суть бонапартистського проекту в тому, що він дозволяє поєднати демократичну легітимність (у вигляді загального виборчого права) та можливість для виконавчої влади активно втручатися в процес модернізації суспільства. В умовах розколотого суспільства даний тип політичного режиму часто стає системною реакцією на процес соціального розпаду. Звернення до бонапартистської моделі є постійним, дана тенденція спостерігається у багатьох країнах світу протягом 19 – 20 ст. Але її інтерпретації, акцентування тієї чи іншої її складової виявляється різним і навіть діаметрально протилежним, що підтверджують наведені інтерпретації сучасників політичного режиму Наполеона III.

Список використаних джерел

1. Гюго В. Наполеон Малий / В. Гюго Собрание починений. – Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1953. – Т. 5. – 244 с.
2. Маркс К. Вісімнадцяте брюмера Луї Бонапарта / К. Маркс, Ф. Енгельс. Твори / Переклад з другого рос. видання. – Київ: Держполітвидав УРСР, 1956. – Т.8. – 706 с.
3. Медушевский А.Н. Русский бонапартизм как предмет сравнительного изучения // Труды Института российской истории. Вып. 5 / Российская академия наук, Институт российской истории; отв. ред. А.Н.Сахаров. – М., 2005. – С. 118-181.

4. Русский либерализм: Исторические судьбы и перспективы [Електронний ресурс]. – М., 1999.– Режим доступу: <https://books.google.com.ua/books/about>
5. Туган-Барановский Д.М. У истоков бонапартизма /Под ред. Ж. У. Ибрашева. — Саратов : Изд-воСарат. ун-та, 1986. — 199 с.
6. Филиппова Т. А. «Заменитель Наполеона». К вопросу о дефинициях «советского бонапартизма» // ВестникТвГУ. Серия «История». – 2014. - № 3. – С. 18–33.

БЕРЛІНСЬКА КРИЗА 1958-1961 РР. НА ФОНІ «ХОЛОДНОЇ ВІЙНИ»

Бондаренко Катерина Григорівна, студентка

*Науковий керівник: Мартинчук І.І., кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Німецьке питання було одним з ключових у відносинах колишніх союзників – СРСР та країн Заходу. Німеччина виявилася поділеною, Берлін – у руках різних держав – хоча територіально він був в НДР, але частина міста належала до ФРН. Західний Берлін став вітриною капіталістичного світу в соціалістичній державі. Такий стан речей не влаштував насамперед СРСР, який вже в кінці 50-х рр. XX ст. відставав від провідних країн світу і в економічному, і в технологічному плані. Таким чином, в протистоянні двох суспільних систем, під назвою «холодна війна» була постійна німецька складова, яка проявлялася в кризах у вирішенні берлінського питання.

Ознакою наближення чергової кризи стала нота, спрямована урядом НДР чотирьом державам 4 вересня 1958 р., що містила пропозицію про створення комісії з представників Західної та Східної Німеччини для підготовки мирного договору між ФРН та НДР.

27 листопада радянська влада оголосила свою вимогу, яка стосувалась виведення західних окупаційних сил із Західного Берліна і його подальшої трансформації у «вільне місто» в шестимісячний термін.

В ході кризи активну роль, як засіб тиску на кремлівських політиків, зіграло американське керівництво. Берлінська криза 1958 р. припала на переломний в певному сенсі період американської зовнішньої політики. Підходила до кінця епоха Д. Ф. Даллеса, який помер після важкої хвороби в травні 1959 р. Все очевидніше ставала неспроможність його зовнішньополітичної позиції, яка найбільш наочно проявилася в концепції «масованої відплати» – загального масованого удару всіма стратегічними силами США по території Радянського Союзу. Ця доктрина була сформульована ним ще в 1954 р. На противагу цієї утопічної і вкрай небезпечної концепції начальник штабу армії генерал М. Тейлор вперше сформулював так звану концепцію «гнучкого реагування», яка передбачала використання в разі кризових ситуацій не тільки ядерної зброї, а й широкого набору інших військових засобів, включаючи і звичайні сили. Згодом М. Тейлор зміг з успіхом реалізувати свою доктрину, ставши військовим радником в адміністрації Д.Кеннеді [1, с. 428].

Обстановка навколо Західного Берліна різко загострилася після скандальної промови М. Хрущова на зборах Радянсько-польського товариства дружби в Москві 10 листопада 1958 р. в якій він заявив: західні держави повинні відмовитися від своїх окупаційних прав в Західному Берліні. При цьому Хрущов підкреслив: СРСР розглядатиме будь-яку силову акцію, або провокацію проти НДР як напад безпосередньо на Радянський Союз [4, с. 95].

У відповідь американський президент Д. Ейзенхауер заявив: «Наші сили в місті представлені тільки розрізненими гарнізонами. Реальна оборона Берліна лежить тепер в публічно вираженому намірі Заходу обороняти його, якщо необхідно, будь-яким способом, в том числі й воєнним» [2, с. 30].

Ризик прямого зіткнення зростав. За три дні до виступу М. Хрущова 10 листопада 1958 р. держсекретар США А. Даллес підтвердив рішучість США відстоювати свої права в Західному Берліні, «якщо буде потрібно, військовою силою» [2, с. 31].

2 лютого 1959 р. радянські блок-пости зупинили просування американського військового конвою на автобані Берлін-Хелмштедт з наміром провести перевірку вантажів, що перевозилися. Зустрівши рішучу відмову, радянські солдати затримали конвой. Москва негайно отримала американську ноту, в якій радянські дії були охарактеризовані як «явне порушення американського права вільного доступу до Берліна». Конвой був пропущений.

За таких обставин М. Хрущов відправився до США. У вересні 1959 р. Д. Ейзенхауер на зустрічі з М. Хрущовим в Кемп-Девіді домовились, що стосовно берлінського питання повинні бути проведені додаткові переговори.

Після зустрічі двох лідерів розбіжності щодо Берліна втратили риси гострої кризи і на півтора року прийняли форму уповільненої конфронтації. Москва неформально відмовилася від ультиматуму, але реально продовжувала дотримуватися своїх вимог, хоча домогтися їх так і не зуміла.

Особливо загострилася ситуація в 1961 р., коли країну покинули понад 207 тисяч осіб, переважно з числа молодих і кваліфікованих фахівців. Обурена влада Східної Німеччини звинувачувала Західний Берлін і ФРН у «торгівлі людьми», «переманюванні» кадрів і спробах зірвати їхні економічні плани. Вони запевняли, що господарство Східного Берліна щорічно втрачає через це 2,5 млрд. марок [2, с. 35].

За такої ситуації на нараді перших секретарів керівних комуністичних партій держав ОВД (Організація Варшавського договору), що проходила у Москві 3-5 серпня 1961 р. Вальтеру Ульбріхту було дозволено ініціювати закриття кордону між частинами міста. 7 серпня відповідне рішення було затверджене на засіданні політбюро Соціалістичної єдиної партії Німеччини, а 12 серпня відповідну постанову прийняла Рада міністрів НДР.

Спорудження муру розпочалося в ніч на 13 серпня. Було залучено близько 25 тисяч членів воєнізованих «бойових груп» з підприємств НДР, що зайняли лінію кордону із Західним Берліном, їхні дії прикривали частини східнонімецької армії [3, с. 39]. Так було побудовано Берлінську стіну, яка стала результатом Берлінської кризи 1958-1961 рр. та символом «холодної війни».

Список використаних джерел

1. Александров В. В. Новейшая история стран Европы и Америки. 1945–1986 / В. В. Александров – М.: Высшая школа, 1988 – 592 с.
2. Документи та матеріали з історії міжнародних відносин періоду холодної війни / Укл.: О. І. Сич, А. В. Мінаєв. – Чернівці: Рута, 2008. – 47 с.
3. Котляров Ю. Инженерное обеспечение операции «Анадырь» / Ю. Котляров, Б. Семяников // Армейский сборник : Научно-методический журнал МО РФ. – М. : Редакционно-издательский центр МО РФ, 2016. – № 01. – С. 37-40.
4. Мемуары Н. С. Хрущева // «Вопросы истории». – 1992. – № 2-3. – С. 94-96.

ЖИТЛО ЛИТОВСЬКО-ПОЛЬСЬКОЇ ДОБИ У МІЖРІЧЧІ СТИРУ ТА ГОРИНИ

*Войтюк Олексій Петрович, старший науковий співробітник
Науковий керівник: Прищепя Б.А., кандидат історичних наук, доцент
КЗ «Рівненський обласний краєзнавчий музей» РОР*

Територія Волинського воєводства у литовсько-польській період була вкрита густою сіткою поселень, значна частина яких мала статус міст. Деякі міста зберігали свою локацію ще з давньоруського періоду, але основна маса – це новоосаджені поселення. У роботі А. Зайця «Урбанізаційний процес на Волині в XVI – першій половині XVII століття» подано перелік міст і містечок та охарактеризовано їх статус. Ілюстрації волинських замків, подані у «Литовській Метриці» освітлюють специфіку забудови міста, як оборонної одиниці і адміністративно-соціального осередку округи.

Під час археологічних досліджень волинських міст у 60–80-х роках минулого століття археологи звертали увагу на наявність культурних нашарувань XIV – початку XVII ст., але інформація про об'єкти цього часу у більшості випадків відсутня.

Наступний етап досліджень припадає на 2000-ні роки. Завдяки роботі Охоронних археологічних служб з'явилася можливість провести археологічні розкопки в історичних містах Волині. Такі дослідження проводяться у Рівному, Дубно, Острозі, Корці, Луцьку. Крім того завдяки розвідкам, які проводились по всій території Рівненській області, вдалося накопичити нові джерела для вивчення матеріальної культури міст і сіл литовсько-польської доби.

У статті подано типологію найбільш показових об'єктів із збереженими котлованами, котрі було досліджено в Дубно, Острозі, Дорогобужі Гошанського району та Хрінниках Демидівського району, Рівненської області. Розглянемо житла у порядку хронології їх виявлення:

Під час досліджень городища в с. Дорогобуж у 1989–1990 рр. на дитинці виявлено залишки наземного житла (№16) із підклітом розмірами 3,3×4,5 м і глибиною 1,0–1,1 м від рівня виявлення котловану [5, с. 223]. Вхід до підвалу, який фіксувався у вигляді східців, вирізаних у материковому суглинку, знаходився біля східної стінки котловану. Б. Прищепя після аналізу матеріалу датував цю будівлю другою половиною XIV – першою половиною XV ст. [5, с. 227].

Наступним прикладом може слугувати котлован будівлі № 8, залишки якої виявлено під час розкопок у центральній частині м. Острога у 2008 році [6, с. 12]. Вона мала прямокутний у плані котлован розмірами 3,2×2,95 м, орієнтований стінами за сторонами світу, стінки слабо звужувались до дна. Дно котловану рівне із незначним пониженням в центральній частині. Будівля датована другою половиною XVI ст. [6, с. 35, 37].

У центральній частині м. Дубно в 2009 р. виявлено залишки будівлі №12, котра фіксувалась по контурах котловану підкліта [9, с. 18]. Підкліт будівлі мав прямокутний котлован, глибиною до 1,1 м від рівня виявлення, на цьому рівні розміри котловану були 4,4×4,25 м. На долівці відриті уламки спалених дерев'яних конструкцій від перекриття між наземною будівлею та підклітом, рештки спаленої обшивки котловану виявлено також вздовж стінок. Вздовж стінок коридору теж виявлено рештки обгорілої дерев'яної обшивки. [9, с. 17]. За результатами дослідження споруду датовано другою половиною XVI ст. [9, с. 24].

Під час досліджень в с. Хрінники Демидівського району у 2013 році в урочищі Високий Берег досліджено залишки напівземлянки №11 [2, с. 7]. Вона мала чотирикутний у плані котлован (3,5×3,6 м) орієнтований кутами за сторонами світу і заглиблений у ґрунт коридор. Глибина котловану 1 м від рівня його виявлення, земляні стіни вертикальні, у верхній частині стінок зафіксовано уступ, котрий помітний по всьому контуру. Долівка глиняна, утрамбована. Біля східної стіни котловану був вирізаний коридор розмірами 1,9×2,7 м, глибиною від 0,3 до 0,7 м від рівня виявлення житла [2, с. 5]. Піч знаходилася у північно-східному куті котловану. Вона була побудована на рівні материкової долівки, що мала нахил до центру. Стінки печі збудовані із суглинку, але не суцільного. Він розділений тонкими прошарками дрібних фрагментів печини, там же траплялися фрагменти посудин. Об'єкт датовано кінцем XIV – початком XV ст. [2, с. 7].

В ході досліджень біля Успенської церкви в с. Дорогобуж Гошанського району у 2014 році виявлено залишки будівлі №1, підкліт якої мав чотирикутний котлован розмірами 2,7×3,2 м, орієнтований стінами за сторонами світу [8]. Стінки котловану рівні, вертикальні. Вздовж східної і південної стінок котловану будівлі виявлено ровики для лаг, їх ширина 0,1–0,15 м, глибина 5–7 см. У південно-східному і північно-східному кутах виявлено стовпові ями котрі можна віднести до каркасної конструкції котловану підкліта житла. У двох інших кутах стовпових ямок зафіксувати не вдалось, оскільки в цьому місці були наявні залишки ранішого об'єкта. Аналізуючи залишки матеріальної культури із заповнення споруди її можна датувати XV – початком XVI ст. [8, с. 17].

Залишки подібного об'єкта, дослідженого у 2015 р. в урочищі Містечко на околиці с. Дорогобужа [1]. Стратиграфічно контури підкліта фіксувались під орним шаром на глибині від 0,35 м. Це була округла у плані пляма темно-коричневої перетлілої до торф'яної маси органіки, під якою простежено суцільний прошарок вугілля із крупними фрагментами обгорілого дерева. Він може фіксувати залишки дерев'яних наземних конструкцій [1, с. 6]. Крім керамічного комплексу знайдено серію срібних монет котрі датують споруду другою половиною XVI ст. [1, с. 6].

9]. Заглиблена частина об'єкта мала розміри 2,3×3,1 м і глибину до 1 м від рівня виявлення котловану. У північно-східному куті фіксувався вхід розмірами 0,7×0,8 м, прорізаний у материк.

В результаті археологічних досліджень можна виділити наступні типи житлових споруд литовсько-польської доби на території Волині: напівземлянки та наземні житла з підклітом.

На момент дослідження ми маємо дані лише про одну напівземлянку із с. Хрінники, котру досліджено у повному обсязі. Відсутність стовпових ямок чи ровиків під стінками дозволяє зробити припущення, що вони у період функціонування не були обшиті деревом. А наявність уступів у верхній частині котлован дозволяє зробити припущення, що наземна частина була складена із колод і, скоріш за все «в обло», так як такий тип закладання стін не потребує вкопування стовпів. Відсутність стовпових ямок біля печі (які підтримували б димар), може свідчити про те, що палили «по-чорному». Реконструйований об'єкт успадковує давньоруську будівельну традицію. Але враховуючи наявність у керамічному комплексі значної кількості тонкостінного посуду із якісного тіста, вкупі із металопластикою дозволяє зробити припущення про високий статус селянина. Виходячи із цього у реконструйованій споруді повинні бути вікна, розміщені над рівнем давньої денної поверхні і, за аналогіями, у середньому висотою не більше двох колод, наявність стелі можна заперечити.

Наземні житла можна розділити на підгрупи за наступними критеріями:

Глибина: Досліджені котловани опущені в материк на 1–1,2 м, решта котловану не завжди фіксується у культурному шарі, проте можна припустити, що загальна глибина не буде перевищувати 1,7 м.

Площа: Загалом це квадратні у плані заглиблення площею від 7,13 м² (с. Дорогобуж в ур. Містечко) до 18,8 м² (м. Дубно)

Специфіка побудови підкліта: а) без обшивки і будь яких додаткових конструкцій. До цієї категорії відносяться залишки споруд із Дорогобужа (територія дитинця та сучасні околиці села). У підкліті споруди із дитинця сліду обшивки не зафіксовано, але присутній стовп котрий повинен був підтримувати підлогу. Це пояснюється досить широким входом у підвал; б) решта котлованів мали обшивку, котра різнилась за такими типами: Каркасно-стовпова конструкція, котра характеризується залишками житла дослідженого у центральній частині сучасного м. Острога. На дні котловану, якого виявлено стовпові ямки у кутах і на середині довжини західної та східної сторін, крім того по центральній осі теж фіксувались три стовпові ямки; Залишки обшивки (перетлілі лаги) зафіксовано у котловані житла із центральної частини м. Дубна, відсутність запусків за межі котловану прорізаному в материк дозволяє зробити припущення про техніку стику «в обло»; Каркасно-стовпovou конструкція підсилена обшивкою із лаг виділяється у котловані споруди дослідженої біля Успенської церкви у с. Дорогобужі. Наявність стовпів по кутах і ровиків для лаг вказує на стовпovu конструкцію, а для обшивки стінок використовувались лаги закладені за стовпи.

Специфіка опалювального пристрою: Це глинобитна піч (Дорогобуж біля церкви, в урочищі Містечко зафіксовано незначну кількість печини) піч обкладена кахлями (Дорогобуж на дитинці, Острог, Дубно).

Особливості побудови жител можна пояснити розташуванням, відносно тогочасних адміністративних центрів. Тобто хрінницьку напівземлянку та наземні споруди зафіксовані в околицях с. Дорогобужа ми локалізуємо у сільській місцевості, решта будівель розміщені у населених пунктах, котрі у досліджуваний період мають статус міст. Особливості опалювальних пристроїв (глинобитна піч, або обкладена кахлями), можна пояснити матеріальними статками власників та хронологічним діапазоном (поява нових тенденцій принесених із більш розвинених на той час регіонів).

Оскільки при археологічних дослідженнях наземні частини споруд у нашому регіоні не фіксуються. Можна припустити, що верхня частина була дво- або трикамерно – світлиця, іноді комора, між якими були сіни. На існування таких споруд вказує опис келій монастиря у с. Пересопниця складений у 1600 році колишнім ігуменом цього монастиря Семеном Косовським. Також аналогією може слугувати хата із с. Самари, Ратнівського району Волинської області, котра знаходиться в Національному музеї народної архітектури та побуту України, у с. Пирогів (архів НМНАПУ, фонд «Експозиція Полісся», № 29, 30.) і датована кінцем XVI ст. Це однокамерна споруда розмірами 5,1×4,8 м. із трьома вікнами. Піч розміщена на зрубному опічку, без димаря.

Для прикладу подаємо реконструкцію житла дослідженого у 2014 році в с. Дорогобуж. Відтворена споруда складена із колод середнім діаметром 25 см, за виключенням підвалин, котрі можуть бути товщиною на сантиметрів 10. Вікно у середньому буде висотою не більше двох колод, тобто 50×50 см. Оскільки залишки печі було зафіксовано, ми можемо стверджувати, що конструкція печі наслідує давньоруську традицію. Аналогією буде слугувати реконструйована у 2011 піч в с. Пересопниця Рівненської обл. [7]. Так як об'єкт розміщений досить близько до тодішнього монастиря, можна зробити припущення про наявність стелі, димаря та використання гонту для накриття даху. Підкліт цієї споруди розмірами 2,7×3,2 м дещо менший, за власне житлову камеру, і має обшивку, сліди котрої зафіксовано під час дослідження.

Список використаних джерел

1. Войтюк О.П. Звіт про археологічні розвідки на території Рівненської області у 2015 році / О.П. Войтюк. – Рівне, 2016. – 164 с.
2. Козак Д. Н. Науковий звіт Волинської археологічної експедиції з дослідження багатошарових пам'яток на берегах Хрінницького водоймища у 2013 р. / Д. Н. Козак, Б. А. Прищеп, О. В. Войтюк. – К. – 2014. – 61 с.
3. Козак Д.Н. Пам'ятки литовсько-польської доби в с. Хрінники на Рівненщині / Д.Н. Козак, О.П. Войтюк // Археологічні дослідження в Україні 2013. – Київ-Полтава, 2014 – С. 226–228.
4. Прищеп Б. Дослідження забудови подвір'я Миколаївської церкви в Острозі / Б. Прищеп, О. Войтюк // Аркасівські читання: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції (27–28 квітня 2012 року). – Миколаїв, МНУ ім. Сухомлинського, 2012 – С. 43–47.
5. Прищеп Б.А. Матеріальна культура Волинського замку XIV – XV ст. (за результатами досліджень Дорогобужа). / Б.А. Прищеп // Острогіана в Україні і Європі. – Старокостянтинів, 2001. – С. 223–230

6. Прищепа Б.А. Науковий звіт про археологічні роботи в Острозі в 2008 році на ділянці по вул. Академічній, №12. (том I). / Б.А. Прищепа, О.А. Бондарчук, О.П. Войтюк, О.Л. Позіховський, В.С. Чекурков. – Рівне, 2010. – 275 с.
7. Прищепа Б.А. Відтворення давньоруської печі в с. Пересопниця Рівненської обл. / Б.А. Прищепа, О.П. Войтюк // Археологічні дослідження в Україні 2011. – Київ-Луцьк ДП «Волинські старожитності», 2012 – С. 439–440.
8. Прищепа Б.А. Звіт про археологічні експертизи та розвідки на території Рівненської області в 2014 році / Б.А. Прищепа, Ю.І. Харковець, О.П. Войтюк. – Рівне, 2015. – 109 с.
9. Прищепа Б.А. Звіт про археологічні розкопки у місті Дубно на вул. Замковій, №10 у 2009 році / Б.А. Прищепа, В.С. Чекурков, Ю.Л. Пшеничний. – Рівне, 2010. – 127 с.

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ АДМІНІСТРАЦІЇ РОНАЛЬДА РЕЙГАНА (1981-1989 рр.)

Гергельюк Ольга Ігорівна, студентка

*Науковий керівник: Мартинчук І.І., кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасні США відіграють важливу роль на світовій арені не лише як лідер демократичного світу, але і як арбітр у багатьох конфліктах. В листопаді 2016 р. у США відбулися чергові президентські вибори і посаду президента зайняв епатажний Дональд Трамп. Саме він побив рекорд Рональда Рейгана і став найстарішим президентом США у віці 70 років. Рональд Рейган зайняв цю посаду у 69 років. Обидва президенти уже увійшли в історію не лише США, а й світу. Р. Рейган залишиться у пам'яті американців як реформатор і автор економічних реформ під назвою «рейганоміка». Р. Рейгану вдалося, у досить складних обставинах, проводити успішну політику й на міжнародній арені, що й стане предметом нашої дослідження.

Рональд Рейган послідовно і рішуче відстоював американські інтереси на міжнародній арені. Його обіцянки повернути Америці втрачені позиції, відвоювати виняткове місце у світі були популярними, вони пожвавили патріотичні почуття, сприяли відродженню «морального духу» нації. Зовнішня політика Р. Рейгана була антирадянською, про-ізраїльською і спрямована на атлантичну співпрацю та солідарність. У зовнішньополітичній діяльності президента можна визначити два періоди:

- 1) 1981-1985 рр. – це час різкої конфронтації з СРСР, курсу на військову перевагу США у світі, домінування силових методів у розв'язанні міжнародних конфліктів, дії «доктрини Рейгана» – «доктрини неоглобалізму» – тобто протистояння з СРСР у будь-якому куточку планети;
- 2) 1985-1989 рр. – це період пошуку шляхів для виходу із політики глобального протистояння з СРСР, нормалізації стосунків з СРСР, підписання кардинальних договорів щодо ядерного роззброєння [1, с. 286].

Зважаючи на це стратегія Р. Рейгана, відносно прискорення занепаду Радянського Союзу, містила п'ять складових: економічну, військову, політичну, ідеологічну та морально-психологічну, які у поєднанні вели до головної мети - не лише стримувати радянську владу, але й, виходячи за межі «стримування», фактично витіснити СРСР з позицій на підконтрольних йому територіях. Розглядалася також і перспектива побудови протиракетної оборони з елементами орбітального базування (СОІ), яка, на думку американського керівництва, мала істотно вплинути на заохочення радянських лідерів переглянути оцінки фундаментальної спроможності радянської економічної системи до суперництва, та сприяти посиленню думки про необхідність її перебудови.

Неоконсервативний підхід, покладений в основу республіканського бачення відносин з країнами третього світу, передбачав виділення декількох ключових країн в стратегічно важливих регіонах світу і надання всебічної підтримки саме їм. При цьому, головним критерієм при визначенні таких країн ставало не дотримання прав людини або функціонування демократичних інститутів, а лояльність стосовно Вашингтону [7, с. 98].

Найважливішим завданням США було оголошено поширення «марксистських» ідей на американському континенті і поява режимів, подібних до тих, що вже існували на Кубі, Гренаді і Нікарагуа. У зв'язку з цим, не дивно, що «захист країн Карибського басейну та Центральної Америки» був оголошений Р. Рейганом життєво важливим завданням національної безпеки. Перспектива появи радянських сателітів в безпосередній близькості від американського кордону викликала серйозне занепокоєння у Вашингтоні [6, с. 250].

Найбільш завзятим провідником прорадянської політики, а отже, і головним джерелом нестабільності в регіоні, за словами Рейгана, була Нікарагуа, чим загрожувала багатьом своїм сусідам, в першу чергу Сальвадору. «Якщо Радянський Союз може сприяти і підбурювати підривною діяльністю в нашій півкулі, то Сполучені Штати мають право чинити опір цьому». При цьому Рейган не забув нагадати співвітчизникам про те, що Америка є глобальною захисницею свободи від комуністичної тоталітарної тиранії, і в силу цього підтримка країн Центральної Америки «не лише в наших стратегічних інтересах, це морально правильно» [8, с. 131].

У 1982 фінансовому році, за президентською директивою N800-17, Сполучені Штати планували надати економічну підтримку країнам Карибського басейну та Центральної Америки в розмірі від 250 до 300 млн. доларів, і, крім того, направити Сальвадору і Гондурасу військову допомогу на 50 млн. доларів. Однак вторгнення Сполучених Штатів в Гренаду продемонструвало, що американці в разі необхідності готові надати не лише фінансову допомогу, а й використовувати пряме військове втручання.

Близький Схід став першим майданчиком, на якому мала пройти випробування неоконсервативна стратегія – виділити ключових союзників і з їх допомогою забезпечити національні інтереси США в регіоні. Складність ситуації на Близькому Сході полягала в тому, що американцям, з одного боку, необхідно було зберегти міцні партнерські відносини зі своїм традиційним стратегічним союзником у регіоні – Ізраїлем, а з іншого – спробувати налагодити стосунки з його непримиренними супротивниками – арабськими країнами.

Поряд з Єгиптом, іншим ключовим союзником Сполучених Штатів серед арабських країн була оголошена Йорданія. «Наша дружба з королем Йорданії витримала випробування часом, – стверджував Рейган, – протягом трьох десятиліть, коли він керував Йорданією, Америка твердо дотримувалася курсу на мирний процес на Близькому Сході» [2].

Очевидно, що при проведенні політики щодо такого важливого регіону, як Близький Схід, адміністрація Рейгана змушена була виявляти особливу гнучкість і обережність. Білий дім був зацікавлений у продовженні арабо-ізраїльського діалогу та стабілізації ситуації в регіоні. Водночас початок 1980-х рр. ознаменувався черговим загостренням ситуації на Близькому Сході. Територія Лівану, в якому палала громадянська війна, стала зручною базою для терористів ОВП, які прагнули інтенсифікувати свої удари по Ізраїлю. Війна поставила Вашингтон в надзвичайно складне становище. Сполучені Штати не могли різко засудити військову акцію держави, гарантом існування якої вони були протягом майже сорока років. Р. Рейган був змушений на ходу коригувати свою стратегію.

Вже 6 червня 1982 р. Білий дім офіційно заявив про участь американського військового контингенту в багатонаціональних силах з підтримки миру в Лівані.

25 серпня 1982 р. американська морська піхота почала висадку в Лівані. У радіозверненні до нації, присвяченому ситуації в регіоні, обґрунтовуючи необхідність військового втручання США, президент вказав на те, що «в епоху ядерного виклику та економічної взаємозалежності такі конфлікти – загроза всім народам світу, а не тільки безпосередньо Близькому Сходу». Таким чином, серцевину політики Білого дому щодо Близького Сходу становила спроба стати між арабами і ізраїльтянами, виступивши миротворцем, стабілізувати ситуацію в регіоні, зміцнити свої позиції як в арабському світі [3, с. 425].

Складне становище, в якому опинилася адміністрація Р. Рейгана, посилювало різко негативне ставлення до участі американських військ у конфлікті в Лівані значної частини представників обох палат Конгресу. Незадовго до висадки американських військ в Бейруті, сенатор-демократ Д. Прайор направив президенту листа, в якому писав: «Ні за яких умов я не міг би підтримати відправку американських військ до Лівану» [3, с. 427].

Однак, незважаючи на опозицію значної частини депутатів, адміністрації все ж таки вдалося домогтися схвалення в Конгресі резолюції про розміщення американського військового контингенту в Бейруті строком на 18 місяців, починаючи з 31 серпня 1983 р. Глобальна підривна діяльність підступної «імперії зла» знову була оголошена головною загрозою миру і стабільності у світі в цілому, і на Близькому Сході зокрема. Разом з тим Р. Рейган не втомлювався підкреслювати непохитну рішучість американців «служити справі миру і свободи у всьому світі» [5, с. 306].

Однак після підриву терористом-смертником казарм з американськими морськими піхотинцями, в результаті якого 239 військовослужбовців загинули, Р. Рейган під тиском американської громадської думки, змушений був піти на виведення військ з Лівану. Це стало відчутною поразкою адміністрації Р. Рейгана на близькосхідному напрямку.

На тлі бурхливих подій, що відбувалися на Близькому Сході і в Латинській Америці, Далекий Схід і Тихоокеанський регіон, виглядали острівцями відносної стабільності. Політика Сполучених Штатів базувалася тут на підтримці традиційних союзників: Південної Кореї, Японії, Тайваню, Австралії. Головну загрозу для них, на думку США, представляли СРСР і прокомуністичні країни.

Разом з тим, відмінною рисою далекосхідної політики Р. Рейгана став курс на зближення та інтенсифікацію контактів з Китаєм. Він був продиктований, насамперед, прагненням Вашингтона тримати СРСР в напрузі щодо безпеки своїх далекосхідних кордонів, грою на радянсько-китайських суперечностях, чим він прагнув домогтися відволікання Радянським Союзом сил для «стримування» Китаю.

Після початку «перебудови» в СРСР, США та адміністрації Р. Рейгана довелося по-новому оцінювати та будувати стосунки з Радянським Союзом та визначати зовнішньополітичні стратегії. Але й з це завдання Р. Рейган успішно виконав, про що свідчить низка укладених угод з СРСР. У 1985 р. в Женеві відбулася перша зустріч Р. Рейгана і М. Горбачова, в ході якої їм вдалося не лише познайомитися особисто, а й підписати угоди про обмін в галузі науки, культури і освіти. В ході зустрічі М. Горбачов запевнив Р. Рейгана, що Радянський Союз не прагне до досягнення односторонніх переваг над США. Зустріч в грудні 1987 р. принесла домовленості між СРСР і США про ліквідацію ракет середньої і малої дальності. У 1988 р., останній рік перебування Рейгана на посту президента, були підписані важливі двосторонні угоди [4, с. 401].

Таким чином, адміністрація Р. Рейгана закінчила своє перебування при владі істотно іншою, порівняно зі своїми початковими намірами та формулюваннями політичних планів. У часи, коли вона залишала політичну арену, її зовнішньополітичні настанови стали більш цілісними і аргументованими, а сама зовнішня політика – успішною та популярною, свідченням чого був той факт, що кандидати на посаду президента республіканець Дж. Буш та демократ М. Дукакіс під час виборчої кампанії 1988 р. вели боротьбу за голоси, обіцяючи примножити успіхи зовнішньополітичного курсу Р. Рейгана.

В цілому, зовнішню політику Р. Рейгана американці оцінюють як таку, що заслуговує найвищої оцінки, незважаючи на її незначні прорахунки.

Список використаних джерел

1. Ачкасов В. А. Мировая политика и международные отношения / В. А. Ачкасов, С. А. Ланцов. – М. : Аспект Пресс, 2011. – 480 с.
2. В США опубліковані выдержки из личного дневника Рейгана [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.newsru.com/world/02may2007/reigandiary.html>
3. Газін В. П. Новітня історія країн Європи та Америки (1945-2002 роки) / В. П. Газін, С. А. Копилов. – К., 2002. – 624 с.
4. Іваницька О. П. Новітня історія країн Європи та Америки (1945-2002) / О. П. Іваницька. – Вінниця, 2003. – 560 с.
5. Золотых В. Р. Американские консерваторы и социальная политика (конец XX – начало XXI в.): монография / В. Р. Золотых. – Пермь: Книжный формат, 2011. – 310 с.

6. Міжнародні відносини та зовнішня політика (1980-2000 рр.): Підручник / Л. Ф. Гайдуков, В. Г. Кремень, Л. В. Губерський та інші. – К.: Либідь, 2001. – 624 с.
7. Плугаторенко О. В. Вплив членів адміністрації Р. Рейгана на зовнішньополітичні погляди президента / О. В. Плугаторенко // Шевченківська весна: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених, присвяченої 90-річчю Української революції 1917–1920 рр. – К., 2007. – Вип. V, ч. 2. Історія. – С. 98–100.
8. Плугаторенко О. В. Формування конфронтаційної моделі політики Сполучених Штатів стосовно СРСР у принципових політичних документах адміністрації Р. Рейгана (1981–1984 рр.) / О. В. Плугаторенко // Дні науки історичного факультету: матеріали Міжнар. наук. конф. студ., аспірантів та молодих учених. – К., 2009. – Вип. II. – С. 131–133.

ФЕНОМЕН ІНАКОДУМСТВА У РАДЯНСЬКОМУ СОЮЗІ

Гончарук Володимир Миколайович, магістрант
Науковий керівник: Сняк С.Л., кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет

Феномен інакодумства у колишньому Радянському Союзі має свої відповідні традиції і коріння. Майже усі напрями суспільної думки, традицій політичної діяльності так або інакше проявилися в ідейно – політичному спектрі руху дисидентів – шістдесятників і сучасних “неформалів”.

Дисиденти в суспільному усвідомленні більшою частиною асоціюються з діяльністю ліберальних правозахисних груп, гуртків, окремих особистостей в роки “застою”. Бачиться більш правильним віднестися до проблеми дисидентського руху з позицій ідеологічної опозиції як інакодумства по відношенню до ідеології авторитарного режиму, котрий в наступному перейшов у олігархічне правління партійно – державного апарату, використовуючого у своїх цілях комуністичну і соціалістичну термінологію [1, с. 83]. У цьому випадку увесь спектр “ліво” – “право” з відповідною йому ідеологічною лексикою опинився зайнятим ідеологією правлячого режиму, а полярна термінологія використовувалась ним виключно у прагматичних політичних цілях. В такому випадку вимальовується те, що інакодумство в рамках офіційної системи (в тому випадку і на урядовому рівні) не могло розглядатися інакше, ніж замах на святе і непорушне, “одобрене усім народом”, а самі інакодумці – не інакше, як “вороги народу”.

Рух, що виник у роки хрущовської “відлиги” у середовищі наукової та творчої інтелігенції, студентства був швидше не інакодумством, а вільнодумством, яке виражалося у вигляді літературно – політичного жанру. Саме тоді народився нецензурний друк або те, що у нас отримало назву “самвидав”, а вірші, з котрих він починався, панували у ньому до початку 60-х років ХХ ст. За деякими даними, у тодішньому самвидаві фігурувало більше 300 авторів [2, с. 21-22].

Дисидентський рух розвивався в умовах, коли були практично перекриті усі можливості легально відстоювати свою точку зору, що йшла у розріз з офіційною ідеологією [3, с. 9].

Для нас дисидентство представляє найбільший інтерес перш за все як феномен духовного життя радянського, та зокрема українського, суспільства 70-х років ХХ ст., де були люди, що виростили у радянському суспільстві, але вже не могли не бачити тих суперечностей, що з’явилися у їхньому житті [1, с. 90].

Поняття “дисидентський рух опору” в статті трактується нетрадиційно. Тут не мається на увазі широкий, масовий рух з чітко визначеною політичною програмою, організаційною структурою та іншими необхідними атрибутами. Йдеться перш за все про рух як про зміни, еволюцію духовного світу частини інтелігенції, моральне, а вже потім політичне протистояння тоталітарній системі. Втім, існували й традиційні ознаки руху опору: організації, ідеологія, програми, лідери тощо, хоча здебільшого в дуже аморфному, невизначеному вигляді [4, с. 14-15].

Рух опору 1960-80-х років став, крім усього іншого, своєрідним генетичним кодом подій, які привели до незалежності України. Більшість вимог, програм, ідей, які висувалися цим рухом у попередні тридцять років, у тій чи іншій мірі здійснилися або ж здійснюються в сучасній Україні. Майже весь політичний спектр, який був представлений в русі опору, й на сьогодні залишається активним фактором, що впливає на суспільно-політичне життя. Звернення до цієї теми викликане й суто науковими міркуваннями. Рух опору дисидентів 60-80-х років у багатьох своїх проявах став завершенням майже вікової духовно-політичної еволюції української інтелігенції, підсумком розвитку її ідейної традиції. На жаль, його діячі поки що не дали наочних прикладів розвитку цієї традиції, виведення її на якісно новий інтелектуальний і політичний рівень. Можливо, це вдасться пояснити, досліджуючи інтелектуальну історію руху опору [5, с. 49].

Феноменальність цього явища, таким чином, криється в його соціальному характері, тривалості існування й парадоксальності, завдяки якій воно одночасно є частково вже історією і сучасністю, перебуває в минулому і сьогодні. Парадоксальною була також сама поява руху опору: породжений радянською системою, він виріс із неї і боровся проти неї, нерідко спираючись на її ідейні засади, юридичні норми і прецеденти. Самі учасники руху опору в більшості своїй були породженнями цієї системи, виховані нею, й досі несуть на собі її відбиток.

Розвиток руху опору в Україні розглядається в контексті поступового занепаду радянської тоталітарної системи, її часткової еволюції до авторитаризму. Гадається, саме це було однією з головних умов тривалого існування руху опору, оскільки в попередні часи ця ж система успішно придушувала набагато потужніші й масовіші рухи, зокрема національно-визвольний рух, очолюваний ОУН-УПА [4, с. 15].

Історія дисидентського руху в Україні є головною сюжетною лінією загальної історії України цієї доби. Необхідно також поширювати знання про український дисидентський рух, тому що йому не вистачило сили для повної зміни системи в країні, як, скажімо чеському, польському чи угорському. І зараз у незалежній Україні все та ж радянська влада з усіма притаманними їй характерними рисами. На щастя, зараз вона вже слабка. А боротьба за

державність триває і буде тривати доти, доки існує “радянськість” в Україні. Боротьба ж за права людини триватиме стільки, скільки існуватиме держава як така. У тому й полягає актуальність вивчення історії дисидентського руху – для боротьби зі злом необхідна спадкоємність.

Список використаних джерел

1. Алексеева Л. История инакомыслия в СССР / Л. Алексеева. – М., 1992. – 211 с.
2. Березовський В.Н. Движение диссидентов в СССР в 60-х гг. / В. Березовський // Россия в XX веке. Историки мира спорят. – М., 1994. – 287 с.
3. Богораз Л., Даніель О. Диссиденты / Л. Богораз., О. Даніель // Опыт словаря нового мышления. – М. – 1989. – 154 с.
4. Болотова Г. На перехресті десятиріч: спогад про кінець 60-х – поч. 70-х рр. / Г. Болотова // Сучасність. – 1999. - №9. – С.22-24.
5. Касьянов Г. Незгодні: українська інтелігенція в русі опору 1960 - 80 - х років. / Г. Касьянов. – К., 1995. – 177 с.

ПРЕТЕКСТИНГ ЯК ОПОСЕРЕДКОВАНА ПЕРЕДУМОВА ГЕНОЦИДУ В РУАНДІ

Довгаль Дана Валеріївна, аспірант

Рівненський державний гуманітарний університет

Влада – реальна здатність одного з елементів існуючої системи реалізувати власні інтереси в її межах. У такому розумінні влада – це можливість впливу на процеси, що відбуваються всередині системи. Водночас влада – це стосунки між людьми або групами людей, сутність яких полягає в можливості одних впливати на інших, досягаючи суспільної рівноваги [2, с. 312].

В демократичному суспільстві влада опирається на народ, адже саме вона забезпечує життєздатність та цілісність суспільства, створює гарантії мирного внутрішнього життя. Водночас очевидним є й те, що влада може використовуватися політичними елітами з метою задоволення інтересів лише частини громадян. Як засвідчує суспільний досвід, нерідко центр ставав виразником інтересів однієї з етнонаціональних спільнот. Серед таких прикладів – Руанда 1933 рр.

Руанда здобула суверенітет у 1962 р. До цього вона була колонією “Німецька Східна Африка” (1899 р.), Бельгії (1916 р.). Згодом Руанда – Урунді (1922-1962 рр.) об’єдналася в адміністративний союз з Бельгійським Конго.

Уганда привернула до себе увагу згодом – коли в цій державі відбувся актуалізований міжетнічний конфлікт поміж хуту й тутсі. Міжнародний трибунал щодо Руанди (МТР) він кваліфікований як геноцид.

Враховуючи функцію влади як регулятора політичних процесів, виникає питання про те, яку позицію вона займала в час загострення міжетнічної взаємодії в Руанді. З’ясування відповіді на це питання актуалізується із врахуванням того, що міжетнічні суперечності поміж тутсі й хуту почали формуватися задовго до того, як Руанда стала ареною кривавої різанини.

Етнічне ранжування в ній розпочалося вже в час виникнення Руанди. У середині XIX ст. тутсі уособлювали аристократію, а хуту їхніх васалів. Перші були здебільшого пастухами, а другі працювали переважно в сільському господарстві [6].

Ранжуванню суспільства сприяла політика колонізаторів. Спочатку німці, а потім бельгійці, виявивши, що більша частина руандійської еліти називає себе “тутсі” й серед якої багато хто має “європеїзовані риси”, обрали їх в якості адміністративних “посередників” в системі непрямого управління Руандою – Урунді [3, с. 513]. З цього приводу Ж. Прюньє відзначав, що використовуючи фізичні характеристики як орієнтир – тутсі були, як правило, високими, худими й більш “європейськими” за своєю зовнішністю, ніж менш рослі, більш кремезні хуту – колонізатори вирішили, що хуту й тутсі уособлювали різні раси [1, с. 220]. Згідно постулатів расових теорій кінця XIX – початку XX ст., тутсі з їх більш “європейською” зовнішністю були сприйняті в якості “панівної раси”.

У 1830-хх рр. бельгійці провели “тутсіфікацію” системи управління, встановивши монополію тутсі на зайняття адміністративних посад, а католицька церква стала проводити дискримінаційну політику в процесі прийому дітей – хуту до створюваних нею шкіл. Покладений в її основу заявний принцип ідентифікації тутсі й хуту засвідчує, що до цього моменту не існувало жодних чітких критеріїв їх поділу: в 1933 р., коли була проведена реєстрація місцевого населення за “расовою” ознакою, кожному руандійцю по суті справи було запропоновано самому визначити власну “расову приналежність”. 14 % ідентифікували себе як тутсі, 85 % – як хуту і 1 % – як тва [4, с. 250].

Після того як Руанда стала колонією Бельгії (1916 р.), її представники в колонії також почали ділити хуту та тутсі на два окремих “табори”. Хуту змушували важко працювати та територіях своїх колоній. Така практика влади стала важливим кроком на шляху формування ранжованого суспільства.

З наближенням незалежності настрої хуту все більше набирали агресивного та категоричного характеру. Адже саме тут хуту починають свою активну політику з публікації маніфесту, готуючи, своїх однодумців до майбутнього політичного конфлікту, який матиме виключно етнічний характер .

Наприкінці 1950-х рр., у час великої хвилі деколонізації, зросла напруженість і в самій Руанді. Політичний рух хуту, який мав за мету здобуття більшості голосів у парламенті та відновлення колишнього статусу-кво. Ці прагнення стають платформою для політичної мобілізації хуту. Одночасно тутсі почали втрачати отримані раніше привілеї, а відтак – протиставлялися демократизації .

1959 р. у Руанді відбулася “соціальна революція”. Це був перший спалах протистояння на етнічному ґрунті. Воно переросло в повстання хуту, насамперед селян, проти тутсі – переважно адміністраторів (вождів), й яке супроводжувалося першою різаниною руандійських тутсі (загибло 300 чол.), заарештовано 1231, з яких 919 тутсі і 312 гуту) та їх еміграцією з країни. Як результат – тутсі втратили монополію на владу [5, с. 199].

Починаючи з 1959 р. бельгійське керівництво провело демонтаж традиційної системи управління. Перших

трех вождів змістили в середині того ж року за звинуваченням у підбурюванні до насильства на мітингу, який розігнали сльозогінним газом. Тим часом на посади в місцевій адміністрації в масовому порядку призначено хуту. Всього було замінено близько трьохсот осіб. Це дало привід т. зв. «Селянській революції хуту» або «соціальної революції» (1959–1961 рр.), котра поклала край пануванню тутсі, а водночас спонукала загострення етнічної напруженості та стала початком панування хуту [7].

Після Другої світової війни Руанда здобула незалежність (1962 р.). Скривджені хуту відразу ж прийшли до влади і почали витіснити тутсі. Масові переслідування останніх почалися наприкінці 80-х і досягли апогею у квітні 1994 р., коли приблизно за тиждень переважно дерев'яними мечами і мотиками було вбито близько мільйона тутсі. Сигналом до початку такого небувалого в Африці насильства послужила смерть тодішнього президента Руанди Хабьярімана, коли в квітні 1994 р. літак, на борту якого перебували президенти Руанди і Бурунді, був збитий ракетою земля – повітря.

ІТАЛІЙСЬКЕ «ЕКОНОМІЧНЕ ДИВО»: ПЕРЕДУМОВИ ТА НАСЛІДКИ

Зубчук Ігор Леонідович, магістрант

*Науковий керівник: Синяк С.Л., кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Після завершення Другої світової війни, Італія знаходилась у дуже важкому економічному та політичному становищі. В цей час зростає велика кількість безробітних, падає валовий внутрішній продукт та зростають ціни. Саме в таких умовах післявоєнні уряди працювали на виправлення ситуації, активну допомогу в цьому питанні приділяли США, які надавали економічні субсидії за «планом Маршала».

Станом на 1947 р. вже було надано 100 млн доларів американської допомоги за «планом Маршала» на розвиток Італії, що дозволило відновити їй свій економічний потенціал. Промислового розвитку країни сприяли реформи, проведені в економіці [8, с. 27].

Економічна доктрина яку проводив уряд А. де Гаспері був неолібералізм, це гарантувало повну свободу ринкової торгівлі, конкуренцію та розвиток приватного підприємництва. Вибір демократичного шляху розвитку став одною з причин італійського «економічного дива» [4, с. 202].

Християнські демократи здійснили обмежену аграрну реформу. Селяни одержали 1,5 млн гектарів землі. Частину поміщицьких земель вони придбали за викуп, а решту — завдяки вільному продажу. При цьому держава надала селянам кредит. За допомогою державних капіталовкладень трохи зменшився розрив між промисловою північчю та сільськогосподарським півднем Італії. Підприємці були змушені підвищити заробітну плату робітникам. Усе це сприяло розширенню внутрішнього ринку та економічному зростанню країни. Італія перетворилася з аграрно-індустріальною на індустріально-аграрну державу [2, с. 164].

У 1950-1960-х роках за темпами економічного зростання Італія посідала перше місце в Європі та друге у світі після Японії. Це явище отримало назву італійського «економічного дива». Його основою стали сприятливі зовнішні та внутрішні чинники, насамперед значні іноземні інвестиції, ефективне використання досягнень НТР, структурна перебудова економіки, державна підтримка приватного підприємництва та збереження демократичних форм правління [6, с. 128].

Фактори, які сприяли «економічному диву»:

- аграрна реформа, яка активізувала попит на машини, будматеріали тощо для сільських фермерів, що зумовило розширення внутрішнього ринку;
- рішуче звільнення промисловості від непродуктивних затрат завдяки ліквідації корпоративної системи та автаркії;
- оновлення основного капіталу та кредити згідно з «планом Маршала»;
- структурні зміни в економіці, спрямовані на створення нових прогресивних галузей: електротехніки, нафтохімії, автомобільної промисловості;
- раціональне використання патентів та ліцензій;
- вступ Італії до «Спільного ринку» сприяв створенню кон'юнктури для ряду галузей промисловості та сільського господарства;
- дешева робоча сила (у пошуках роботи та заробітків у 1946—1966 рр. країну покинуло 6 млн. чол.);
- низький рівень військових витрат, оскільки армія значною мірою утримувалася за рахунок коштів, що надходили зі США [6, с. 134].

Завдяки економічному зростанню, Італії вдалось розрахуватись з боргами і стабілізувати грошову одиницю ліру. Зріс життєвий рівень італійців, сформувалась держава процвітання. Слід також мати на увазі, що державне втручання у приватний сектор мало суто економічний характер, було спрямоване на підтримку всіх секторів народного господарства [1, с. 15].

В соціальному аспекті завдяки «економічному диву» проводилась політика, спрямована на досягнення гармонії та консенсусу в суспільстві з метою запобігання соціальних вибухів, які не раз потрясли Італію в минулому і, крім втрат та біди, нічого не приносили ані підприємцям, ані найманій робочій силі [10, с. 97].

Як засіб зменшення соціальної напруженості в Італії, усунення найбільш кричущих суперечностей, правлячі кола, насамперед демохристияни, широко використовували реформізм. Політиці реформізму сприяли система державного регулювання, а також католицька церква. Так, в енцикліці (посланні) папи Іоанна XXIII «Матер і магістра» («Мати і наставниця») від 14 липня 1961 р., де йшлося про необхідність дотримання принципу недоторканності приватної власності, водночас містилася критика на адресу існуючого суспільства і заклики до держави активніше втручатися в економічне життя [3, с. 115].

У міжнародному плані в 60-х роках позвжалися економічні контакти з країнами Східної Європи, в тому числі з СРСР. У 1966 р. обидві держави підписали угоду про будівництво автомобільного заводу в Тольятті — ВАЗу. Радянський Союз зобов'язувався розплачуватися за італійську допомогу природним газом [7, с. 55].

У зовнішньополітичному плані Італія, ставши членом усіх західноєвропейських структур, проводила політику, що відповідала інтересам демократичних країн світу і була спрямована на забезпечення миру та безпеки в Європі та світі [5, с. 384].

Отож, економічні наслідки «дива» в цілому для Італії були позитивними. Щорічний ріст виробництва з 1951 по 1964 р. у середньому становив 7,5 %, а в приватних компаніях він був ще вищим. Прибуток останніх у середньому щорічно зростав на 30 %. Однак «економічне диво» не ліквідувало та й не могло ліквідувати всі проблеми італійського суспільства. Зарплата працюючого в Італії, попри її певне зростання, усе ж залишилася дещо нижчою, ніж в інших високорозвинутих країнах Європи. Кількість безробітних ніколи не опускалася нижче 1 млн. чол. Розроблений у 1956 р. «план Ваноні» так і не привів до цілковитої інтеграції економіки Півдня в загальну економічну систему. Значні диспропорції між Північчю і Півднем продовжували зберігатися.

Список використаних джерел

1. Авілова А. В. Італія: своєрідність південноєвропейського шляху розвитку / А.В. Авілова// Світова економіка і міжнародні відносини. – М. – 2001. - № 5. – С. 10-16.
2. Андреев С. С. Італія / С.С. Андреев, Л.С.Бабишев. – М. – 1991. – 345 с.
3. Васильків Н. П. Економіка сучасної Італії / Н.П. Васильків. – М. – 2009. – 215 с.
4. Воронін В. П. Світове господарство і економіка країн світу / В.П. Воронін, Т. В. Кандакова, І. М. Подмолодіна. – Навч. посібник / За ред. В. П. Вороніна. – М.: Фінанси і статистика. – 2007. – 247 с.
5. Галкіна Т. А. Італія / Т.А. Галкіна, Н. А Красновска. – М. – 2008. – 477 с.
6. Глобалізація і світові ринки товарів, послуг і капіталів / За ред. Б. М. Смітєнка, В. К. Поспєлова. – М.: Фінанова академія при Уряді РФ. – 2001. – 347 с.
7. Животовська І. Г. Місцеві організації підприємництва в Італії / І.Г. Животовська. – М. – 2007. – 114 с.
8. Замятін Д. Н. Італія: спадкоємиця Великої імперії / Д.Н. Замятін // Географія в школі. – 2002. - № 4. – С. 21-35.
9. Історія Італії: в 3 т. / За ред. В.П. Потьомкіна. – М.: Мысль. – 1970-1971. Т. 1-2.
10. Григор'єва І. В. Італія в ХХ столітті / І.В. Григор'єва. – М. – 2006. – 278 с.

ШВЕЙЦАРСЬКА ГВАРДІЯ ВАТИКАНУ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Єнік Марта Вікторівна, студент

Науковий керівник: Северова О.В., доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Серед європейських гвардій найстарішою вважається швейцарська гвардія Ватикану. Водночас вона становить собою єдиний вид збройних сил Ватикану та є найменшою армією у світі. Проте дані характеристики не є основоположними і швейцарська гвардія, передусім, славиться своєю багатомісячною історією.

Офіційною датою заснування Pontifical Swiss Guard (Папської швейцарської гвардії) є 22 січня 1506 року, коли група зі 150 швейцарських солдатів під командуванням капітана Каспара фон Сіленена, кантон Урі, пройшли через ворота Порта дель Пополо і увійшли до Ватикану, де їх благословив Папа Юлій II. Святитель Страсбурга Йоганн Берчард, майстер папського церемоніймейстера, в той час зазначив цю подію в своєму щоденнику як перше прибуття швейцарської гвардії до Ватикану. Хоча є факти, що ще Папа Сикст IV уклав подібний союз в 1497 році, з приводу чого наказав спорудити казарми близько Chiesadi San Pellegrino (церкви Св. Пеллегріно) у Ватикані. Папа Олександр VI також залучав до служби швейцарських солдатів під час Італійських війн 1494–1559 років [4]. Проте, офіційно історія швейцарської гвардії розпочинається у 1506 році, за Папи Юлія II, понтифікат якого характеризувався неперервним ланцюгом військових походів, в яких він часто особисто брав участь, воюючи в перших шеренгах своєї армії. Головними суперниками Юлія II були Венеція та Франція. В результаті цих війн територія папської держави була значно розширена. Саме для захисту кордонів і привілеїв папської держави Юлій II звернувся до воїнів Швейцарії, які в ті часи воювали в якості найманців у багатьох країнах, були відомі своєю хоробрістю, вірністю і вважалися одними з кращих солдатів у Європі [6].

Першим кровавим випробуванням для швейцарської гвардії стали події 6 травня 1527 року. Вранці 6 травня 1527 року зі штаб-квартири, створеної в монастирі Св.Онофрію на пагорбі Джаніколо, герцог Карл де Бурбон почав серію нападів на Рим. Під час одного з них він був смертельно поранений. Це спричинило деякі коливання нападників, проте іспанські найманці прорвали захисні укріплення воріт і вторглися на дорогу Борго Санто-Спіріто і площу Святого Петра. Швейцарська гвардія стояла біля підніжжя обеліска на площі Святого Петра, разом з частиною римських військ. Їх капітан Каспар Ройст був поранений, а потім убитий іспанцями. З 189 швейцарських гвардійців вижили лише 42, вони охороняли відступ Папи Климента VII в замок Сант-Анджело. Решта 147—пали на ступенях головного вівтаря собору Святого Петра. Папа Климент VII і його люди мали змогу втекти в безпечне місце, завдяки «Passetto», секретному коридору, який побудував Папа Олександр VI у верхній частині стіни, яка з'єднує Ватикан із замком Сант-Анджело. Місто впродовж восьми днів піддавалося пограбуванню—загарбники здійснювали різного роду насильство, злочинство та святотатство. Навіть могили Пап, Юлія II в тому числі, були розорені в пошуках здобичі.

5 червня Папа Климент VII був змушений здатися і прийняти важкі умови: він повинен був поступитися фортецями Остії, Чивітавеккья і Чивіта Кастельяна, здати міста Модена, Парма і П'яченца і виплатити суму в чотири тисячі дукатів. Швейцарській гвардії було надано дозвіл приєднатися до нової гвардії, але лише 12 з них погодилися на службу [4].

З тих пір 6 травня прийнято вважати днем швейцарської гвардії. У цей день відбувається прийняття присяги

новобранцями— одна із найяскравіших церемоній, що проводиться на площі «San Damaso» у Ватикані [6].

Ще однією досить драматичною сторінкою історії швейцарської гвардії стали події часів Великої французької революції 1789-1799 років — однієї з найважливіших подій в історії Франції, яка стала перехідним етапом від епохи абсолютизму до демократії. Швейцарська гвардія в цей період перебувала на службі у французького короля Людовика XVI. Штурм палацу Тюільрі 10 серпня 1792 року став кривавою трагедією—тоді загинуло понад 600 швейцарців, які поклялися захищати короля і були єдиними, хто лишився йому вірними. Ще 200 були страчені у вересні того ж року. Волонтери та прості парижани захопили зимову резиденцію французьких королів— палац Тюільрі, а Людовика XVI арештували. Під час подій 10 серпня один із швейцарських гвардійців, Карл Пфюффер, був у відпустці в Люцерні і уникнув розправи революціонерів. Глибоко вражений смертю своїх товаришів по зброї, Карл вирішив створити пам'ятник, щоб увічнити подвиг швейцарців, які захищали Тюільрі. Пройшло майже 30 років, перш ніж в Люцерні з'явився Вмираючий лев—пам'ятник, що донині символізує силу, відвагу та вірність швейцарських гвардійців [3, с. 42].

Востаннє швейцарським гвардійцям довелося взятися за зброю в 1944 році, коли фашистські війська увійшли в Рим. Вірні солдати понтифіка зайняли кругову оборону і заявили, що не здадуть місто і будуть битися до останньої краплі крові. Командування Вермахту віддало військам наказ не входити до Ватикану. За час війни жоден німецький солдат не ступив на територію міста-держави [1].

Зараз важко уявити, що Швейцарія, яка вже багато століть залишається осторонь від світових військових конфліктів, колись поставляла Європі кращих солдатів, яких за їх мужність і відданість, французькі королі воліли бачити в своїй особистій гвардії. І до цього дня швейцарські гвардійці вірні традиціям своїх прославлених предків, а кращі з них служать в гвардії Ватикану. Вони стоять на посту в старовинних жовто-синьо-червоних костюмах. І вже багато століть девіз швейцарських гвардійців звучить так: «Головне — не втратити довіру народу» [3, с. 48].

Зважаючи на таку героїчну історію та світове визнання, нинішні гвардійці Ватикану вимушені з гідністю нести службу та березти всі ті культурно-традиційні надбання, що сформувалися впродовж століть.

Сьогодні швейцарська гвардія складається із 110 чоловік. Набір кандидатів в папську гвардію здійснюється 3 рази на рік (1 лютого, 1 червня і 1 листопада) в Швейцарії, де знаходиться інформаційний офіс і призовний пункт Ватикану. Віддаючи данину історичним традиціям, претендентом може бути тільки громадянин цієї країни, переважно з німецьких кантонів. Він повинен бути католицького віросповідання, неодруженим, з хорошою репутацією, пройти швейцарську школу рекрутів, мати середню спеціальну освіту або атестат про закінчення середньої школи, бути не молодше 19 і не старше 30 років, не нижче 174 см на зріст, гарної статури. Перший контракт укладається на термін не менше двох років. На період проходження служби швейцарський гвардієць отримує також громадянство Ватикану. Дотримання celibату обов'язкове до 25 років, а укладення шлюбу дозволяється тільки після трьох років служби в гвардії за умови, що військовослужбовець має звання не нижче капрала. Його обрання обов'язково повинна бути католицькою.

Обов'язки швейцарських гвардійців включають широкий спектр завдань. Вони цілодобово охороняють чотири входи до Ватикану, здійснюють контроль доступу і видають довідкову інформацію туристам. Під час мес (божественних літургій) і папських аудієнцій гвардійці спостерігають за порядком і направляють потоки людей. Вони також охороняють Папський палац, стежать за дотриманням заходів безпеки і порядком в ньому. При публічних виходах Папи або в його закордонних поїздках, одягнені в цивільне гвардійці, завжди знаходяться поруч з понтифіком, забезпечуючи його особисту охорону. Під час офіційних прийомів або, наприклад, церемонії відкриття посольства Ватикану в будь-якій країні, вони становлять почесну варту і таким чином представляють Папу і Ватикан. Щорічно частина гвардійців залучається для охорони Кастель-Гандольфо поблизу Риму, замиської резиденції понтифіка. Розподіл нарядів та інших обов'язків між гвардійцями організовано таким чином, щоб кожен військовослужбовець дві доби перебував при виконанні обов'язків і добу відпочивав, але найчастіше розпорядок їх служби нерегламентований [5, с. 35–36].

Служба вимагає високої психологічної та фізичної витривалості, так як виконується при будь-яких погодних умовах. Всі ці тяготи гвардійцям потрібно вміти переносити, при чому постійно перебуваючи в центрі уваги і контактуючи з людьми з усього світу. Їм дозволяється фотографуватися з туристами, проте категорично заборонено розмовляти на посту. Гвардійцям заборонено користуватися інтернетом та мобільними телефонами, навіть у вільний час [2].

Грошове забезпечення рядового гвардійця за європейськими мірками невелике і складає загалом 1360 € в місяць. Як вважається, основним стимулом для швейцарців, охочих служити в гвардії, є не гроші, а почесний привілей— «перебувати близько до Папи, церкви і Риму»[5, с. 36]. Грошове забезпечення не обкладається податком і компенсується з урахуванням інфляції. На період служби гвардійцям безкоштовно надається житло в казармі (планування кімнат розраховане на проживання в кожній двох-трьох чоловік) і медичні обслуговування. Той, хто має сім'ю, може проживати в Римі. Але харчуються папські гвардійці за свій рахунок. Повна пенсія призначається гвардійцю після 25 років служби і дорівнює місячному грошовому утриманню за останньою посадою.

Форма одягу гвардійців включає повсякденну і парадну. Повсякденна уніформа синього кольору вдягається під час занять зі стрийової підготовки, несення служби у внутрішніх приміщеннях гвардії, наприклад в центрі телеметричного спостереження за обстановкою, а також її надягають регулювальники руху. Крім того, є робоча форма одягу, що представляє собою комбінезон сіро-блакитного кольору.

На зовнішній території Ватикану при знаходженні на постах, де багатотуристів, гвардійці одягнені в парадну форму, яка називається «гала». Для проведення особливо урочистих церемоній з виносом прапора гвардії, зокрема таких, як прийняття військової присяги, призначена «гранд гала». Вона передбачає додатково нагрудні захисні обладунки (кіраси), а офіцери, крім того, зобов'язані надягати підкіраси кольчуги. Як головний убір до парадної форми додаються шоломи з чорного та білого металу. Існує думка, що форма, в яку зараз одягнені гвардійці, була змодельована ще самим Мікеланджело, проте справді цього не знає ніхто. Швидше за все, натхненний старовинними фресками Рафаеля, до її створення в такому вигляді доклали зусиль Жюль Репон, комендант

швейцарської гвардії в 1910–1921 роках [5, с.37].

Таким чином, незважаючи на формений одяг та холодну зброю, щ озалишилися незмінними з часів середньовіччя, швейцарська гвардія продовжує виконувати покладені на неї завдання, будучи візитною карткою Ватикану і залишаючись одночасно сучасною армійською одиницею з відповідними вимогами та оснащенням. Готовність пожертвувати життям заради безпеки Папи Римського і Ватикану, обов'язок і усвідомлення покладеної на них відповідальності залишаються головними вимогами до швейцарських гвардійців.

Отже, швейцарська гвардія має багатовікову героїчну історію. Сьогодні вона найменша та найбільш миролюбива армія світу, яку небезпідставно вважаю одним з найдосконаліших військових формувань.

Список використаних джерел

1. Денисова Анастасія 10 фактов о Швейцарской гвардии Ватикана [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://foma.ru/10-faktov-o-shveysarskoy-gvardii-vatikana.html>
2. Джульєрне Акіно Тайная жизнь швейцарских гвардейцев Ватикана [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.swissinfo.ch/rus/society/42128356>
3. Малинин А. Швейцарский лев / А. Малинин // Новый Акрополь. — 2005. — №7. — С. 40–48.
4. Офіційний веб-сайт Швейцарської гвардії Ватикану [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.vatican.va/roman_curia/swiss_guard/index.htm
5. Шабаков А. Швейцарская гвардия Ватикана / А. Шабаков // Зарубежное военное обозрение. — 2008. — № 6. — С. 32–37
6. Швейцарская гвардия Ватикана [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.chen-la.com/articles-vim/drlutz/vatican/vatican.html>

ОЗБРОЄННЯ ТА СПОРЯДЖЕННЯ КОЗАЦЬКОГО ВІЙСЬКА ПІД ЧАС НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНОЇ ВІЙНИ СЕР. XVII ст.

Колодич Олена Миколаївна, магістрант

*Науковий керівник: Литвинчук А.І., кандидат історичних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Уявлення про комплекс озброєння й спорядження козацького війська дають писемні, речові й археологічні пам'ятки, однак не можна вважати остаточно вирішеним питання про генезу й поєднання різних видів озброєнь в арсеналі козацтва середини – другої половини XVII ст. Цілком очевидно, що рівень оснащення окремих товаришів, що прямо залежав від їхніх матеріальних статків, був далеко не однаковим, так само відрізнялися між собою й старі реєстрові полки та новосформовані.

Свою специфіку мало озброєння різних родів війська, основними з яких були піхота й кіннота. Головну роль у них відігравала, звичайно ж, вогнепальна зброя – найбільш ефективна й динамічна в технічному сенсі. У першій половині – середині XVII ст. ручниці були на озброєнні найрізноманітніших військ: реєстрових козаків, козацьких і волоських рот, магнатських надвірних хоругв. Той факт, що вони поширилися передусім у кінноті, доводить, що тодішні ручниці являли собою різновид полегшеного аркебузу (піщали). Порівняно невелика вага й розміри робили їх зручними в користуванні в першу чергу для кіннотника. В цьому плані практичність ручниць спричинилася до ще одного напрямку в їх еволюції: паралельно із застосуванням на війні, з кінця XVI ст. вони стають мисливською зброєю. Звідси й ще одна їхня назва – «пташинка». Визнаним центром виготовлення мисливських ручниць в Європі була Прага. Стволи цих ручниць довжиною до 85 см, як правило, були вже не зварені, а розсвердлені, що підвищувало надійність і балістичні властивості зброї [3, с. 57].

Як уже було зазначено, основним родом Війська Запорізького стає піхота, для якої, у свою чергу, обираються оптимальні напрямки озброєння та спорядження. Таким напрямком стала вогнепальна зброя (мушкет, гармата) та відповідні засоби і способи її застосування та забезпечення. Пріоритет у виборі вогнепального озброєння для української піхоти обумовлений був потребою послабити, а у поєднанні її з рухомим табором з возів і звести нанівещь тактичну перевагу татарської та польської кінноти. При цьому висока динаміка бою, яка створювалася кіннотою ворога, вимагала від українських піхотинців, у свою чергу, високої майстерності у застосуванні вогнепальної зброї і перш за все скорострільності, влучності, безперервності та максимальної щільності мушкетно-артилерійського вогню. Дбаючи про останнє, запорожці досягли вершин досконалості у технічній експлуатації та бойовому застосуванні вогнепальної зброї. Вони повністю реалізували технічні можливості вогнепальної зброї тих часів [2, с. 97].

Тришеренговий стрій козацької піхоти дозволяв робити до 6 пострілів за хвилину. Перша шеренга після проведення пострілу робила два кроки назад (а дві інші – крок уперед), висипала у ствол мушкета набій, взятий з ладівниці, притискувала його шомполом (паперовий мішечок, очевидно, використовувався у ролі пижа), робила крок уперед, зводила курки замків, готувала натруски. Робила ще крок уперед, готувалась до стрільби, насипала з натруски запалювальний порох на полицю замка і, прицілившись, стріляла. Виконання всіх цих операцій здійснювалось за відповідними командами. Розрахунки свідчать, що шеренга, яка зробила постріл, була готова до наступного через 30 секунд. Існують повідомлення, що козацька піхота для підвищення скорострільності перетворювала батовий стрій у своєрідну технологічну лінію – перша шеренга стріляла, а дві інші – заряджали мушкети. Але ефективність досягалась за умов одностійності зброї, при цьому скорострільність збільшувалась майже вдвічі. Зазначимо, що гальмом скорострільності мушкета було накопичення (через незначну кількість пострілів) нагару у його боковому отворі (цівці) та його замку (особливо на колісному) [3, с.65]. На чистку замка та на прочистку бокового отвору крейцером витрачався певний час.

Знахідки вогнепальної козацької зброї на місці Берестецької битви та висновки І. Свешнікова, який дослідив її, свідчать, що українська піхота в середині XVII ст. була вже озброєна найсучаснішими мушкетами з ударним кремінним замком, хоч були ще також і мушкети з колісним замком. Використовувалися (переважно кіннотою) також різновиди мушкета: карабін (полегшений варіант) та бандолет (вкорочений варіант). Знахідки зброї також свідчать, що в бою нарівні з мушкетом використовувалася мисливська рушниця-аркебуза (значно легша від звичайного мушкета, вона мала художнє оформлення приклада). Калібр ручної вогнепальної зброї, яку мала українська армія, був у межах 10-20 мм, а довжина ствола – 1-1,6 м. [2, с. 103].

Пістоль з колісним та кремінним ударним замками українською піхотою не використовувався, а був на озброєнні кінноти. Кожен кіннотник мав два пістолі в кобурах при сідлі і два за поясом. Під час бойових дій по обороні укріпленого табору козаки-піхотинці використовували важку фортечну рушницю-гаківницю – калібром від 25 до 31 мм і довжиною ствола від 1 до 2,5 м. Залежно від довжини вона поділялась на півгак, гак (або повний гак) та подвійний гак. З розвитком полкової артилерії та вдосконаленням мушкета ця зброя була витіснена з армії і використовувалась переважно гарнізонами міст (фортець) при їх обороні.

У залежності від наявності зброї кожен козак мав відповідне спорядження. Крім вже згаданої ладівниці на поясі українського піхотинця під час бою були: порохівниця із запасом пороху для набоїв, натруска (мала порохівниця) з дрібним запалювальним порохом, торбинка з кулелійкою та кулями, шомпол та крейцер. Для накручування пружини колісного замка мушкетер мав при собі спеціальний ключ. З лівого боку на поясі козака-мушкетера закріплювалася шабля. У складі обозу козак мав 5-6 мушкетів [1, с. 123], запас пороху, свинцю та необхідний інструментарій для технічного обслуговування зброї. Мушкети та пістолі зберігались і перевозилися у шкіряних футлярах. На полі бою важка польова артилерія використовувалась шляхом формування батареї на флангах бойового порядку війська та на головних напрямках прориву оборони ворога. Вогонь із гармат важкої польової артилерії вівся переважно ядрами.

Питома вага артилерії в українській армії середини XVII ст. відповідала вимогам воєнної науки, рівню озброєння та характеру бойових дій. Легка польова (полкова) артилерія на полі бою перебувала у бойових порядках піхоти, у проміжках між тришеренговими (батовими) групами мушкетного вогню і пересувалась разом з ними, але в окремих випадках могла використовуватися самостійно. Так, під час Жовтоводської битви, за повідомленням її учасника, польського жовніра, козаки на верхових конях, тримаючи у руках гармати, обігнали рухомий польський табір. Зупинившись попереду, вони поклали гармати на землю і вдарили прямою наводкою по польському таборі, що наближався до них. У такий спосіб вони декілька разів змінили вогневі позиції. Людські втрати у польському війську були настільки великі, що викликали занепокоєння у татар-союзників, зацікавлених отримати якнайбільше полонених. Очевидно, вогонь із гармат вівся не ядрами, а картечю. Артилерійським арсеналом української армії у перші роки Визвольної війни був Переяслав. Після завершення походів тут зберігались важка польова артилерія та боезапас для неї, а полкова артилерія – у полкових арсеналах. [3, с.220].

Використання холодної зброї козаками на полі бою визначалось загальносвітовими закономірностями, але існували при цьому свої, українські національні особливості. Слід зазначити, що для українського піхотинця основним видом холодної зброї була шабля. При безпосередньому зближенні з ворогом батовий стрій української піхоти припиняв вогонь з мушкетів, перебудовувався у лаву і ставав до рукопашного бою на шаблях. Для відсічі атак ворожої кінноти на піхотний стрій запорожці з високою майстерністю застосовували спосіб рубки шаблею низу-догори, як з правої, так і з лівої руки. Таким способом рубки козаки користувалися й з коня, що робило їх удари несподіваними для ворога. У козака була шабля бойова (чорна) і парадна. Існував окремий тип козацької шаблі. На думку І. Свешнікова, це була проста бойова шабля з коротким кривим клинком без поздовжніх різців і з перемем для великого пальця на перехресті. Останнє забезпечувало надійне утримання її в руці при ударах по ній супротивника. Така шабля була ним знайдена на Берестецькому полі бою (на переправі). Парадну шаблю (гарно оздоблену) козаки носили при собі у святкові дні та у вільний від праці час. Серед українців шабля вважалась не тільки зброєю, а й невід'ємним елементом національного одягу, користувалася особливою шаную як символ свободи. Її називали шаблею-сестрицею, ньенькою-рідненькою. За велику честь вважалося мати шаблю, здобуту у ворога в бою [2, с. 131].

Розвиток вогнепальної зброї поступово зменшував роль лука й стріл у бою, але не міг витіснити їх одразу. Принаймні до кінця XVII ст. документи згадують про наявність у козаків «сагайдахов», тобто луків у налуччях і сагайдаків зі стрілами. Лук, як шляхетна, рицарська зброя, фігурує і в озброєнні старшини.

Уніфікованої амуніції в козацькому війську не існувало. Козаки носили вузькі шкіряні паски (типу «кордибанів», знайдених під Берестечком), до яких підвішували шаблю, ніж й іноді порохівницю. Набої, разом із рушничним начинням, зберігалися в спеціальній сумці, або маленькому патронташі – ладівниці, яку носили за спиною на вузькому ремінці або тасьмі. Якщо взяти до уваги, що зарядження набоями поширювалося в гетьманському війську досить повільно й навіть у XVIII ст. було рідкістю, козаки довгий час користувалися натрусками з пороховою м'якиттю, котрі носили на шиї чи при поясі. Специфічним елементом вершницького спорядження був шабельтас (з нім. Sabeltasche, sabretache) – плоска шкіряна сумка чотири – чи п'ятикутної форми, підвішувана на коротких ремінцях до поясу з лівого боку. Шабельтаси, що прийшли, очевидно, з модою на угорські речі, були поширені у волоській, польській, литовській та українській кінноті, перетворившись вже у XVIII ст. на характерний елемент гусарського спорядження – ташку. В них зберігали листи, гроші, хустки та інші дрібні речі. Згадувані українськими джерелами шабельтаси опоряджувалися чохлами з сукна й оксамиту, прикрашалися гаптуванням і перлами [4, с.49].

Спорядження козацького вершника доповнювалося кінською зброєю, шкіряними або полотняними саквами, ремінними путами, попонами, дерев'яним цеберком для напування коней. Більшість речей зазвичай перевозили в обозі, однак нерідко кінні ватаги, що виїжджали «в поле» на розвідку або на відсіч противника, не брали з собою возів, котрі уповільнювали пересування. В такому разі все необхідне для походу майно, у тому числі запаси продовольства й навіть артільні котли, нав'ючували на коней. Піхотинці мали простіший набір амуніції, ніж комонники, а саме: ріг із порохом, сумки з рушничним начинням і набоями.

Таким чином, озброєння та спорядження української армії середини XVII ст., а також тактика застосування вогнепальної та холодної зброї на полі бою відповідали завданням, які покладалися на козацьке військо, а також вимогам воєнного мистецтва тих часів.

Список використаних джерел

1. Квасневич В. Польские сабли / В. Квасневич. – СПб: Атлант, 2005. – 224 с.
2. Свешніков І.К. Битва під Берестечком / І.К. Свешніков. – Львів: Слово, 2008. – 352 с.
3. Стороженко І.С. Богдан Хмельницький і воєнне мистецтво у визвольній війні українського народу середини XVII століття. Книга перша. Воєнні дії 1648-1652 рр. / І.С. Стороженко – Дніпропетровськ: Вид-во ДДУ, 1996. – 320 с.
4. Тоїчкін Д.В. Козацька шабля XVII–XVIII ст.: Історико-зброєзнавче дослідження / Д.В. Тоїчкін. – К.: Стило, 2007. – 367 с.

РОЗВИТОК ШКІЛЬНИЦТВА В М. РІВНЕ ПІД ЧАС НАЦИСТСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ

Конончук Василь Васильович, магістрант

*Науковий керівник: Пальчевський Р.С., кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

На сьогодні питання розвитку освіти під час німецької окупації, в повному обсязі не знайшло свого відображення у вітчизняній історіографії. А м. Рівне як центр адміністративно-територіальної одиниці рейхскомісаріату Україна, заслуговує на особливу увагу. Більшість авторів сходяться на тому, що німецьке рівництво не було зацікавлене у розвитку української культури та освіти – це беззаперечний факт, а всі більш-менш помітні акції у цій сфері пов'язують із самоорганізацією інтелігенції та активністю місцевих ентузіастів.

Дійсно, німці не були зацікавлені в розвитку української культури. На підтвердження можна навести низку висловлювань вищого керівництва Рейху про стан української освіти. У середовищі представників німецької верхівки існували різні думки з цього приводу. Так, А. Гітлер, Г. Гімmlер, Е. Кох, Г. Герінг вважали, що відкриття шкіл і вищих навчальних закладів у майбутньому призведе до пробудження національної свідомості українців, що може створити передумови для повстання проти окупаційного режиму. Г. Гімmlер в одному з документів стосовно освіти наголошував: «Для ненімецького населення на Сході не повинно бути ніяких шкіл, окрім чотирикласної початкової школи. Початкова школа має ставити своєю метою навчати учнів тільки рахувати максимум до 500 і вмінню розписатись. Читати я вважаю необов'язковим» [11, с. 485].

На початку німецького панування адміністрація шкільної влади м. Рівного мала назву «Рівненська шкільна округа», і структурний поділ мав такий вигляд: на чолі шкільної округи стояв куратор, який очолював шкільну адміністрацію, репрезентував «угідну» шкільну політику, відповідав за адміністративний та вчительський персонал. Наступним структурним елементом був загальний відділ, на чолі якого стояв завідуючий, до компетенції якого належали: загальна канцелярія, архів, бухгалтерія, фінансова частина, господарча частина, будівельна та ремонтна частина. Відділи народних, середніх та фахових шкіл, очолювали завідуючі, до компетенції яких належали: організація шкільництва, справа шкільних приміщень, підручники, приладдя, організація періодичних вчительських курсів, позашкільної освіти. Позашкільним відділом також управляв завідуючий, який відповідав за організацію позашкільної освіти: читалень, бібліотек, рахунок, міських і сільських хорів, театральних та аматорських груп, міроприємств в обсягу позашкільної освіти, тут були театральні, хорові та бібліотечні керівники [2, арк. 28].

Німці ліквідували радянську систему освіти, натомість запровадили нову освітню політику, яка вибудовувалася згідно з колонізаторською програмою нацистів. Суть цієї політики полягала у забезпеченні учнівської молоді початковою освітою та в підготовці кваліфікованих робітників – як джерела дешевої робочої сили [12, с. 161].

Для контролю за станом шкільництва у Рівному при гебітскомісаріаті було створено міський відділ народної освіти, керівником якого призначили Опанаса Ковальського, а головою науково-методичної ради – Надію Шувльгину-Ішук. У своїх спогадах Надія Яківна писала: «Прийшла німецька окупація. ...Зразу – великі надії. Перший час – місяць чи два була військова влада і при тім ми ще не могли зовсім збагнути що ця нова окупація несе. Хоч з самого початку було видно, що не те, на що ми надіялись» [11, с. 784]. Хоча до цього інтелігенція Рівного, яка не сприймала радянських ідей, плекала надії на нову владу, за якої вірила у національне відродження: «... беремо приклад з заходу, а не ці сходу. Будемо нарешті справді українську школу!» [9, с. 137]. У початковий період окупації органи української допоміжної адміністрації з ентузіазмом взялися за відновлення закладів освіти, сподіваючись на сприяння німців. Наприклад, при школі № 2 м. Рівного було відкрито місячні курси українознавства. У листопаді 1941 р. у місті почала функціонувати державна гімназія ім. Т. Шевченка. При навчальному закладі працювали гуртки українознавства, драматичний, хоровий та спортивний [1, с. 66].

12 січня 1942 р. Е. Кох видав своє розпорядження, яким заборонив використовувати більшовицькі програми та підручники, фільми, карти, учнівські і викладацькі бібліотеки, поки не з'являться нові навчальні плани, а до того моменту запровадили вільне навчання, яке обмежувалось читанням, письмом, рахуванням, фізкультурою, іграми, виробничою і ручною працею [13, с. 111].

Найкращі приміщення шкіл та будівлю педінституту німці перетворювали на казарми, склади і навіть конюшні. Через відсутність відповідних шкільних приміщень для навчання відводили приватні будинки. Окупанти викидали на вулицю та спалювали шкільні меблі, радянські підручники й документацію. Учні писали на клаптиках паперу і в зошитах, які вчителі вберегли від знищення. За основу шкільної програми використовували радянську, яку шкільні інспектори змінювали. Через ці труднощі вивчення навчальних дисциплін здебільшого зводилося до уроків праці [4, арк. 28].

У 1942 р. з Берліна рейхсміністр надіслав у Рівне директиви щодо напрямів розбудови системи освіти. У документі вказувалося про обов'язкове початкове навчання дітей, а з часом передбачалося запровадження обов'язкової семирічної освіти. Українська школа повинна була виховувати повагу до німецької культури й позитивне

ставлення до праці, щоб забезпечити новий порядок на цих землях. Представники окупаційної влади контролювали навчальний процес та підбирали вчителів, лояльних до нової влади. Для вчителів запроваджувалися спеціальні курси з перепідготовки, при яких працював особливий робітник з відділу пропаганди збройних сил. По закінченні курсів педагог повинен був здати іспит [1, с. 67].

Надистам передусім потрібні були кваліфіковані робітники різних спеціальностей, які б працювали на благо Німеччини. Задля цього у краї створили мережу професійних навчальних закладів: фахові середні школи, ремісничі училища, курси та майстерні. На жовтень 1942 р. стан шкільництва міста Рівного був таким: діяло вісім чотирикласних народних шкіл, а також одна шестикласна чеська, середні торговельна технічна, промислова, домового господарства, санітарна, музична, електротехнічна школи та трикотажна майстерня, де навчалися понад 1000 учнів. Навчання в освітніх закладах міста велося українською мовою. До викладацької діяльності приступили переважно вчителі-українці. Через низьку заробітну плату в 300-500 карбованців учителі змушені були шукати більш оплачувану роботу, щоб вижити і прогодувати сім'ю. Вчителі, вимушені були стати чорноробами, декваліфікуватися та вестися жалюгідне існування [5, арк. 20].

У воєнне лихоліття частина учнів із різних причин не відвідувала навчально-освітніх закладів. Так, у жовтні 1941 р. у десяти школах Рівного навчався 2541 учень, із яких 1425 осіб – у народних. Міська управа власним коштом улітку відремонтувала шкільні будинки та утримувала 105 рівненських учителів. У липні 1942 р. вийшло розпорядження генерального комісара, а в серпні – гебітскомісара Рівного про обов'язкове збирання учнями шкіл, ягід та грибів для німецької армії. Це мало відбуватися організовано, під наглядом учителя [7, с. 116].

Указом райхскомісара від 24.10.1942 р. усі школи, крім народних з чотирма класами навчання, дією цього указу припиняють свою роботу. Виходячи з цих та інших розпоряджень в цивільних районах райхскомісаріату керівництво, яких точно слідувало розпорядженням і вказівкам райхскомісара Е. Коха, усе робилося для занепаду шкільної освіти. З цього приводу Е. Кох говорив своїм підлеглим, що, на його думку, навіть така початкова школа даватиме «надто високий освітній рівень» [7, с. 148].

За цим розпорядженням, він заборонив навчання молоді віком від 15 років і старше. Усі вони підлягали загальному обов'язку праці та планувалось відправляти їх до Німеччини. Почалося масове закриття середніх шкіл, училищ, технікумів, інститутів. Жорстокість Е. Коха не знала меж, його цікавило тільки одне – їжа, та інші продукти харчування для армії та для відправки у Німеччину. Але наприкінці 1942 р. різко зросла потреба в освічених кадрах в життєдіяльності Райхскомісаріату «Україна» і Е. Кох переглянув питання загальної трудової повинності та професійної освіти місцевого населення. Він дав команду відкрити школи. Але які? Тільки початкові чотирирічні, народні і церковні, оскільки категорично був проти середньої, а тим більше вищої освіти українців. До програми чотирикласної школи увійшли такі предмети: релігія, українська та німецька мови, математика, історія, географія, природознавство, співи, малювання, каліграфія [10, с. 127].

У січні 1944 р. у Рівному діяли фахові школи і вісім початкових шкіл, у яких кількість учнів та педагогічних кадрів зводилася до мінімуму [3, арк. 17].

Таким чином, можна побачити, що сподівання інтелігенції на відродження освіти, і побудови власної держави було придушене фактично відразу з приходом окупаційної влади. Освіту, як важливий елемент національної самосвідомості відразу було реорганізовано на новий лад. Матеріально-технічну базу знищено. В навчальних закладах Рівного запроваджено лише початкове та фахове шкільництво, що не давало високий освітній рівень, а готувало фактично лише робочу силу, яка мала б працювати на потреби Німеччини.

Список використаних джерел

1. Гінда В. Освітня політика нацистів в райхскомісаріаті «Україна» / В. Гінда // Сторінки воєнної історії України. – К.: Ін-т історії України НАН України. – 2012. – Вип. 15. – С. 62-74.
2. Державний архів Рівненської області (Держархів Рівненської обл.), ф. Р-33, оп. 2, спр. 1, 42 арк.
3. Держархів Рівненської обл., ф. Р-33, оп. 7, спр. 14, 35 арк.
4. Держархів Рівненської обл., ф. Р-33, оп. 13, спр. 11, 55 арк.
5. Держархів Рівненської обл., ф. Р-33, оп. 2, спр. 17, 43 арк.
6. Держархів Рівненської обл., ф. Р-52, оп. 6, спр. 3, 37 арк.
7. Єржабкова Б. (JeřábkováBlanka) Шкільна справа та шкільна політика в рейхскомісаріаті «Україна» (1941-1944) у світлі німецьких документів / Б. Єржабкова; [пер. з нім. Г. П. Задвернюка, М. М. Щербатюка, О. Г. Голубцова, І. М. Хацевича]. – К.: Наук. Думка, 2008. – 272 с.
8. Задорожна Л. Стан української освіти в період німецької окупації. 1941–1943 рр. / Л. Задорожна // Історія в школі. – К. – 1999. – № 11–12. – С. 23–29.
9. Мисан В. Організація шкільної освіти в роки нацистської окупації (на прикладі функціонування школи № 2 міста Рівного) / В. Мисан // Національна та історична пам'ять. – К. – 2013. – № 6. – С. 133-144.
10. Олійник Ю. Нацистський окупаційний режим в генеральній окрузі «Волинь-Поділля» (1941–1944) / Ю. Олійник, О. Завальнюк. – Хмельницький: Поліграфіст-2. – 2012. – 320 с.
11. Потильчак О. Нацистська політика у сфері підготовки спеціалістів із середньою та вищою спеціальною освітою в Україні (1942–1944 рр.) / О. Потильчак // Архіви окупації 1941–1944. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія». – 2006. – С. 782–790.
12. Слов'янський світ і Україна: Збірник наукових праць на пошану ректора Рівненського державного гуманітарного університету, професора Руслана Постоловського. – Рівне: вид. О. Зень. – 2011. – с. 159.
13. Стефанюк Г. В. Шкільництво в Західній Україні під час німецької окупації (1941—1944 рр.): дис. ... на здоб. наук. ступ. к-та історичних наук. – Івано-Франківськ, 2004. – 215 с.

КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА В НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ

*Кривошей Дмитрий Антонович, кандидат исторических наук, доцент
Институт истории НАН Беларуси, Минск, Беларусь*

Культурная политика как отдельная сфера социального развития общества зародилась в средневековье и прошла в своем развитии несколько этапов. Основными ее субъектами были государственные структуры, церкви, органы общественного самоуправления и предприниматели. Происходили изменения в непосредственном объекте культурной политики. На разных этапах развития менялись как ведущие субъекты так и сферы культуры, которые попадали под их воздействие. В новейшее время в развитии культурной политики мы выделяем три этапа.

1. Культурная политика в "эпоху катастроф" (1914 - начало 1950-х гг.). В новых государствах, созданных после Первой мировой войны активно разрабатывалась языковая политика, национальный курс государства, концепция национальных и публичных музеев и библиотек, новые символы, знаки и памятники. Шла работа по созданию материальной базы новых типов идентичности, образа жизни, способов индивидуального и общественного поведения. Культурная политика многих стран носила централизованный характер, при котором ведущая роль отводилась государству. Централизованная культурная политика была направлена на расширение сети учреждений культуры. Они создавались и направлялись центральной властью. В основу этой политики было поставлено культурное потребление.

В это время появились первые определения термина "культурная политика". Так, в 1929 г. в "Государственном лексиконе" Гердера дается объяснение термина "культурная политика" как "использование интеллектуальных и культурных ресурсов государством" („Einsatz geistiger Mittel und kultureller Mittel durch den Staat“) [1, s. 693]. В годы нацистской диктатуры в Германии этот термин широко использовался.

Тоталитарные государства (СССР, Германия, Италия) рассматривали культуру как инструмент внедрения в сознание людей партийно-государственных ценностей. В культуре господствовал классовый подход. Государство активно вмешивалось в культурно-творческий процесс. Культура использовалась в качестве оружия идеологической борьбы. Активно действовала цензура художественных произведений, радио, кино, печати.

В США законом 1917 г. была закреплена преимущественность частного сектора в сфере культуры. Однако в 1930-е годы произошел переход от определенных принципов. Это было связано с реализацией федеральных культурных программ "нового курса" президента Франклина Рузвельта. Проведенные во времена "великой депрессии", они позволили сохранить культурный сектор экономики. Популярной стала идея о том, что демократическое правительство должен преследовать цели, которые отличаются от целей частных предприятий. Только так можно оправдать государственные субсидии, направленные в сферу культуры.

Продолжаются модернизационные процессы в странах Азии. В Турции с 1924 г. проводится радикальная политика лаитизма. Создается светское государство с опорой на турецкий язык на основе нового алфавита. Культурная политика была направлена на консолидацию нации, укрепление национальной идентичности, создание моноэтнического государства. Существенное внимание уделялось реализации принципа народности. Музеи страны становятся частью национальной политики. Они решали задачу пропаганды и сплочения нации [2].

2. Становление культурной политики как отдельной научной дисциплины и субъекта публичной политики (1950-е - 1980-е гг.). В 1950-е годы культура понималась как универсальная ценность, доступность к которой государство "всеобщего благосостояния" должно обеспечить всем гражданам. Культурные шансы должны быть одинаковыми в центре и на периферии. Сфера культурной политики была противопоставлена сфере культурных индустрий и культуры развлечений. Ставилась задача присоединить к "высокой" культуры каждого. С этой целью велось масштабное строительство культурных учреждений в регионах.

Благодаря экономическому росту культурная политика была одной из приоритетных отраслей во многих странах Европы. Свидетельством этого является создание отдельных министерств культуры. В 1953 г. оно было создано в СССР. По данным ЮНЕСКО, к концу 1980-х гг. более чем в 117 странах мира имелись соответствующие министерства и органы, что знало культурой.

Институализация культурной политики дает толчок формированию отдельного направления научных исследований, соединившим в себе вопросы культурологии, государственного управления, экономики, социологии. Большую популярность приобрел сравнительный метод исследования культурной политики, наблюдался рост заинтересованности культурными исследованиями, исследованиями государственной администрации, экономики культуры и особенно экономических и правовых условий производства и дистрибуции культурных услуг. Это время первых междисциплинарных и международных исследований, эпоха становления и развития научных сетей в области социальных наук. В 1960-х годах понятие "культурная политика" было введено в широкий научно-практический оборот на круглом столе ЮНЕСКО в Монако в 1967 г. [3, p. 5].

В результате роста заинтересованности проблемой сравнительного исследования культурной политики в рамках ЮНЕСКО в 1970 г. состоялась первая конференция министров культуры. На ней были определены четыре постулаты, направленные на организацию культурно-просветительской жизни: государственная ответственность за дела культуры; придание культуры одинаковых прав с образованием и наукой; применение планов и прогнозов развития культурной политики; связи представителей государственной администрации с научно-исследовательскими центрами [4].

Интерес к данной теме в дальнейшем привел к разработке ЮНЕСКО и Европейской комиссией различных крупномасштабных программ, обсерваторий и научных сетей с целью мониторинга и описания состояния культурной политики в странах - членах. В рамках ЮНЕСКО начинают регулярно готовиться публикации из серии «Исследования и документы культурной политики».

В 1970-е годы стратегия культурной политики была пересмотрена. На смену лозунгу "культура для всех" пришел лозунг "культура для каждого". Это гарантировало право на творчество и самовыражение, уважение к

культурному разнообразию. Была усилена децентрализация управления сферой. Государство обязывалось поддерживать как профессиональную так и любительскую деятельность. В результате появились мультикультурализм и анимационная концепция, которые требовали активного вовлечения граждан в культурную жизнь. Размылась автономия профессионалов и граница между высокой и народной культурой.

С середины 1950-х гг. наблюдается тенденция взаимосвязи государственных и частных учреждений культуры в США. Происходит все большее вмешательство государства в регуляцию культурной жизни. После длительных дебатов в конгрессе и широкой дискуссии в стране в 1965 г. был основан Национальный фонд искусств и гуманитарных наук. В 1980-е гг. при администрации Р. Рейгана приоритетной моделью государственной политики США стал “новый федерализм”, который привел к значительному усилению и без того сильных позиций частных благотворительных фондов, спонсорских организаций и других негосударственных институтов [5, с. 85].

В 1980-е гг. цели культурной политики получили новое направление. Культурные мероприятия стали рассматриваться как инструменты достижения социальных целей. В условиях экономического кризиса культура и искусство должны были решать проблемы безработицы, реинтеграции молодых людей и др.

В это время появляются научные разработки типов и моделей культурной политики. Были предприняты попытки определения и описания связей между национальной культурной политикой и культурным, интеллектуальным и историческим контекстами тех стран, в которых они развивались. “Мозговым центром” определения моделей развития культурной политики в Европе становится датская ассоциация CIRCLE (Cultural Informational and Research Centers Liaison in Europe), созданная в 1984 г. В 1986 г. Совет Европы начал реализовывать программу подготовки и анализа обзоров культурной политики разных стран.

7) Культурная политика в эпоху информационного общества (1990 - совр. время). В этот период продолжается децентрализация культурной политики и оформляется инструментальный подход к ней. Принципиальная ценность культуры стала определяться ее способностью служить разнообразным политическим целям и стратегиям, направленным на общественное развитие или решение социальных проблем.

Децентрализация открыла дорогу таким акторам культурной политики как частный капитал, общественные организации, государственные администраторы из отраслей, напрямую не связанных с культурой. Расширяется практика государственно-частного партнерства и межотраслевых культурных проектов. На смену представлению о том, что культурная политика является компетенцией тех, кто принимает решения на национальном уровне, представителей публичной администрации, приходит концепция “креативного управления”.

Развитие процессов, который способствовали формированию информационного общества, стали одной из центральных тем для обсуждения в рамках ЮНЕСКО. В Плане действий, принятом Стокгольмской конференцией 1998 г., отмечалось, что вступление в информационное общество и овладение каждым информационными и коммуникационными технологиями является важным аспектом любой политики в области культуры [6]. Информационными технологиями виделись инструментом создания виртуальных средств распространения знаний о культурном и природном наследии. Отмечалась их важная роль в деятельности творческих работников, а также ключевая роль художественного творчества и усилий, направленных на создание информационного общества.

Целью культурной политики в новых технологических условиях стало обеспечение одинаковой доступности культурных услуг во всех регионах и для всех категорий общества. Правительства стран рекомендовали библиотекам и учреждениям культуры и искусства реформировать свои структуры обслуживания путем активизации сотрудничества и взаимодействия с другими культурными субъектами в регионе и использования информационно-коммуникационных технологий и логистики. Реализовывались усилия по более широкому представлению в информационных сетях культурного содержания, развития услуг в области культуры в направлении более ориентированным на клиентов.

Таким образом, история XX в. приводит примеры применением культуры в политических целях. В этот период начинает использоваться и сам термин «культурная политика». Очевидным становится необходимость государственной опеки над сферой культуры. Наблюдается существенный рост числа стран, где действуют отдельные министерства культуры. В послевоенный период происходит постепенное изменение стратегии развития культурной политики от “культуры для всех” до мультикультурализма и анимационной концепции. Процессы развития постиндустриального общества с ведущей вниманием на сферу услуг и потребления поставили перед культурной политикой задачу стимулирования частных инвестиций и дальнейшей децентрализации управления, использования информационных технологий в целях распространения знаний о культурном наследии, реализацию культурных прав каждого жителя.

Список использованной литературы

1. Staatslexikon in 5 Bände. Band III: Kapitulationen bis Panslavismus. – Freiburg i. Br.: Herder, 1929. – 1935 s.
2. Измайлов, Р.И. Кемализм и модернизационные процессы в Турции в 20–30-е годы XX века / Р.И. Измайлов // Издательский дом «Медина» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.idmedina.ru/books/materials/turkology/1/turk_izmailov.htm. – Дата доступа: 24.02.2017.
3. Cultural policy: a preliminary study. – Paris: UNESCO, 1969. – 36 p.
4. UNESCO. Intergovernmental Conference on Institutional, Administrative and Financial Aspects of Cultural Politics. Draft Final Report / UNESCO. – Venice, 1970. – 76 p.
5. Филимонов, Г.Ю. Истоки формирования культурной политики США / Г.Ю. Филимонов // Вестник РУДН – Политология. –2011. – № 2. – С. 79-91.
6. ЮНЕСКО. Исполнительный совет. Сто пятьдесят пятая сессия. План действий по политике в области культуры в интересах развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001130/113036R.pdf>. – Дата доступа: 14.04.2017.

СТАНОВИЩЕ ЄВРЕЇВ В ГЕТТО ГЕНЕРАЛЬНОЇ ОКРУГИ «ВОЛИНЬ-ПОДІЛЛЯ»

*Михальчук Роман Юрійович, кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Важливим елементом у «вирішенні єврейського питання» під час Голокосту стали гетто (сегрегація євреїв в окремих кварталах). Ідея впровадження гетто в окупованій Україні сформована А. Розенбергом з досвіду їх створення в Польщі. Кількість гетто на завойованих територіях була різною. Згідно даних останнього американського видання, присвяченого гетто та таборам в досліджуваному регіоні їх налічувалося 134 [12, р. 1322-1508], однак співставляючи ці показники з іншими даними, можна стверджувати, що їх кількість була близько 150.

Створення більшості гетто в генеральній окрузі «Волинь-Поділля» розпочалося зі встановленням влади цивільної адміністрації (1 вересня 1941 р.). Генеральну округу що складалася з 26 гебітскомісаріатів, в яких створювалися гетто протягом наступних 12 місяців, очолив генерал-комісар Шене. Однак деякі гетто існували ще за військової адміністрації. Наприклад, такими були гетто в Купелі, Балині, Домачево, що створені в перші 10 тижнів окупації [12, р. 1316].

Після указу про створення гетто Е. Коха 5 вересня 1941 р. в жовтні того ж року постали перші поселення в Деражно, Костополі, Березно, Колках, Горохові. В населених пунктах, де було менше 200 євреїв, гетто не створювали, вважаючи доцільним переселяти євреїв у великі міста. Так, в Мізоч було переселено євреїв в Дерманя (всього 11 сімей – 44 особи), в Аннопіль – євреїв з сіл Довжки, Клепачі, Великий Скніт, Головлі, в Кисилін – євреїв з сіл Озюгичі, Холопичи, Твердиня, Юхимівка тощо.

Зазвичай для території гетто виділяли найбільш бідні квартали. Процедура та час переселення в різних місцях були неоднаковими. Євреям повідомляли про необхідність виселення на окрему дільницю через голів єврейських рад (юденратів), накази окупаційної влади, оголошення. Так, в наказі Барської районної управи від 15 грудня вказувалося переселитися євреям 20 грудня 1941 р., тобто давалося 5 днів. Натомість у Дубровиці, Костополі євреям давали лише 3 дні, в Пінську – 24 год., в Колках – 4,5 год. За такий невеликий проміжок часу євреї не могли забрати всі свої речі. Тому в гетто створювався штучний дефіцит продуктів та речей. Крім того, накази регулювали, яке майно можна було з собою (не)взяти. Наприклад, в Локачах з їжі дозволено взяти лише картоплю без кухонного приладдя [8, с. 47]. В Дераженське гетто дозволялося брати обмежену кількість майна, решту слід було описати та завезти до районної управи. А в Дубно взагалі заборонялося брати з собою речі, хоча ризикуючи це робили.

Окремі розпорядження виглядали цинічними по відношенню до жертв Голокосту, адже механізм конфіскації набував легальності та узаконювався тим, що це робилося руками самих євреїв. Наприклад, в Дубровиці переселенці повинні були дбати, щоб земля і будинки, ними залишені, не були «нищені при опущенні» [6, арк. 4], а при переселенні мали отримати спеціальний дозвіл комісії, створеної юденратом про передачу житла міській управі в належному стані [6, арк. 61].

Ще до переселення в гетто, євреї були пограбовані попередніми контрибуціями за німецької військової та цивільної влади. У період перебування в гетто вилучення майна продовжувався. Від євреїв вимагали не лише гроші, дорогі метали, а й речі. Наприклад, в гетто у Локачах в грудні 1941 р. – травні 1942 р. крім грошей (20 рублів з кожного), слід було здати хутро, светри, панчохи, рукавиці, меблі, постільну білизну [8, с. 60- 65].

Створенні гетто були закритого та відкритого типу. У відкритому гетто було відсутнє огороження. Такими були поселення в Дубровиці, Корці, Городні, Колках, Катербурзі, Ківерцях, Ратному, Ярмолинцях тощо. Різняться дані щодо гетто Мізоча. Одні джерела вказують, що огорожі не було [12, р. 1427], старожилки згадують огорожу з під'єднаною до електричного струму проволокою [11]. Гетто огорожували дерев'яним парканом, висота якого інколи досягала 3-4 м. Прикладом закритого гетто було гетто в Городці. Інколи тип гетто (відкрите/закрите) змінювався в залежності від планів окупантів. Наприклад, в серпні 1941 р. Створено відкрите гетто в Купелі, а в квітні 1942 р. воно стало закритим.

Формально всі євреї повинні були переселені в гетто. Однак, в окремих випадках робилися винятки євреям-спеціалістам та членам юденратів, єврейській поліції, які могли проживати поза межами гетто, або ж в гетто в спеціальних приміщеннях. Наприклад, у Степані ремісники жили за огорожею гетто, а в Костополі – вздовж паркану гетто жили фахівці-ремісники, члени єврейської ради з сім'ями (всього 100 сімей, або 500 осіб) [12, р. 1387]. В Барі для ремісників було створено окреме гетто. З 3 створених гетто одне заселили виключно ремісниками за списком єврейської ради. В Кобрині та Ковелі зі створених двох, одне призначалося для єврейських майстрів та їх сімей.

Загалом, територія гетто була створена для проживання євреїв, однак у Сарнах поміщалися роми. Цікаво, що Костопільський окружний комісар Ленерт в лютому 1942 р. погрожував частину польського населення в Березному перепроводити у гетто «в разі невиявлення лояльності польського населення» [5, арк. 173].

Характерною рисою всіх гетто була перенаселеність. В Острозькому гетто в одній кімнаті жило 10 чол., в Костопільському – 10-15 чол. [12, р. 1387]. В Острозі за свідченнями старожилки – «не те, що лягти, сісти ніде було» [10, с. 50]. З-за відсутності вільних місць для проживання, у гетто в Локачах навіть стайні та конюшні переробляли під помешкання [8, с. 51].

Скупчення великої кількості людей на одній території провокувало хвороби та впливало на незадовільне санітарне становище. В квітні 1942 р. рівненський гебітскомісаріат зазначав юденрату про нечистоти, що панують в гетто [3, арк. 5]. Костопільський юденрат в січні 1942 р. визнавав проблеми з необхідністю чищення клозету, смітників [4, арк. 68-68 зв.]. В газеті «Костопільськівісті» в «нових розпорядженнях для жидів» писалося, що в гетто Костополя має панувати порядок та чистота, в інакшому випадку можуть бути відібрані харчі на три дні. Всі чоловіки повинні остригтися, заборонялося мати бороду, тримати собак і котів [9, с. 4].

Інфекційні хвороби призводили до передчасних хвороб. Збільшення випадків захворювання дизентерії, дифтерії, брюшного і сипного тифу зафіксовано в гетто Пінська. В Колках, Малориті, Млинові антисанітарні умови призвели до високої смертності від інфекційних хвороб. Погіршували становище накази окупантів, згідно

яких не можна було використовувати дрова для опалення. Через це в Корецькому гетто не було можливості помитися, розвелися воші взимку на стінах був лід. Якщо з труби йшов дим – змушували гасити снігом. Тому десятки євреїв замерзли від холоду [1, с. 33].

Інша важлива проблема в гетто – голод. Ізоляція від решти населення прирікало євреїв на голод та вимирання. Особливо від цього страждали діти. Наприклад, смерть дітей від голоду зафіксована в Олександрії, в Тучині тощо.

В гетто панувала сувора комендантська година. В часі вона була завжди більшою, ніж для решти населення. Наприклад, в Острозі комендантська година для євреїв починалася о 18 год., а для решти населення – о 21 год. Цікава ситуація виникла в м. Сарни. Євреї не могли виконувати свої обов'язки працівників аптеки, адже з 1 листопада 1941 р. вони не мали права з'являтися на вулицях після 17.30 год. З приводу цього бургомістр Сарн просив гебітскомісара продовжити комендантський час для них, як і для решти населення до 20 год.[7, арк. 24].

Особливо важливою для євреїв була зайнятість в гетто, що створювала ілюзію на виживання. Вважаючи бути корисними для окупаційної влади, бранці гетто намагалися влаштуватися на роботу. Взимку євреї були заняті очищенням доріг від снігу, в теплу пору року – на будівництві, в сільському господарстві. Часто в гетто створювалися спеціальні майстерні для ремісників. В таких випадках євреї намагалися знайти там роботу, або принаймні отримати посвідчення робітника, що давало можливість відтермінувати смерть. Тому інколи такі посвідчення нелегально купували. Зайняті на роботі працівники мали переваги в харчуванні. Кваліфіковані робітники отримували зазвичай 300 г хліба, в той час як непрацюючі («непотрібні») жителі гетто – лише 150 г. Хоча норми розподілу продуктів на особу в різний час в різних гетто відрізнялися.

Відомо, що в Рівненському гетто на 10 травня 1942 р. з 5200 бранців працюючими були 3747 чоловіків та жінок [3, арк. 14]. Працюючи поза межами гетто, в євреїв був шанс принести продукти з «арійського світу». Однак така робота була щоденним випробуванням, небезпечною для здоров'я та життя. За спогадами рівненської єврейки В. Барац, при виході євреїв на роботу в Рівному «одного арештували, другого побили, а третій взагалі не вернувся живим» [2, 53].

Таким чином, зміст створення гетто полягав на планомірному вимиранні його бранців. Перебування в ньому було не лише фізичним, а й психологічним випробуванням. Концентрація євреїв на локальному просторі, ізоляція від зовнішнього світу, заборона контактів з місцевими жителями різко знижувала їхні шанси на порятунок.

Список використаних джерел

1. Анапольский Н. «Благодаря добрым людям – украинцам, полякам – мы пережили смерть...» / Н. Анапольский // Живыми остались только мы : свидетельства и документы / ред.-сост., авт. предисл. и коммент. Б. Забарко. – К.: Задруга, 2000. – С. 30–45.
2. Барац В. Бегство от судьбы. Воспоминание о геноциде евреев на Украине во время Второй мировой войны / В. Барац. – М.: «Арт-Бизнес-Центр», 1993. – 148 с.
3. Держархів Рівненської області, ф.Р. – 22, оп. 1, спр. 19.
4. Держархів Рівненської області, ф.Р. – 29, оп. 1, спр. 1.
5. Держархів Рівненської області, ф.Р. – 29, оп. 1, спр. 1а.
6. Держархів Рівненської області, ф.Р. – 293, оп. 2, спр. 1.
7. Держархів Рівненської області, ф.Р. – 577, оп. 1, спр. 3.
8. Дімент М. Самотній вигнанець. Щоденник про Свинюхи та гетто в Локачах. – За ред. Ш. Ягалома (Дімента). – К.: Укр. центр вивчення історії Голокосту, 2016. – 200 с.
9. Нові розпорядження для жидів // Костопільські вісті. – 1941. – Ч. 14. – С. 4.
10. Острожець від давнини до сьогодення / упоряд. Н. Миколайчук. – Вид. 2-ге, допов. – Луцьк : ПрАТ «Волинська обласна друкарня», 2011. – 236 с.
11. Свідчення Мосійчук М.С. (Праведник народів світу), 1927 р. н., записані в смт Мізоч Михальчуком Р.Ю. (червень–липень 2006 р.) // Архів Михальчука Р. Ю.
12. Encyclopedia of Camps and Ghettos, 1933–1945 : Ghettos in German-Occupied Eastern Europe / vol. ed. Martin Dean. – Washington : Indiana University Press, 2012. – Vol. 2. – 1962 p.

РОСІЙСЬКО-НІМЕЦЬКІ ДИПЛОМАТИЧНІ ВІДНОСИНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

*Мороз Віталій Васильович, магістрант
Науковий керівник: Северова О.В., доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

У міжнародних подіях другої половини ХІХ століття одну з ключових позицій займали російсько-німецькі відносини, характер яких зазнав кардинальних змін за доволі короткий проміжок часу. Політика співпраці та взаємопідтримки середини ХІХ ст. змінилася гострою кризою двосторонніх зв'язків уже наприкінці століття, а пізніше – відкритою підготовкою до військового протистояння Росії та Німеччини.

Зовнішня політика Росії у 1870-1890-х роках була доволі активною та багатовекторною. Тривало збільшення територій Росії внаслідок нових завоювань у Середній Азії. Але найбільш важливим напрямком зовнішньої політики був європейський, зокрема відносини Росії з Німеччиною. Зближення з Німеччиною привело до політичного союзу монархів і вилилося у «Союз трьох імператорів», спільно з Австро-Угорщиною. Росії вже не загрожували ізоляція та коаліції держав проти неї в Європі. Німеччина була сама зацікавлена в союзі з Росією, Франція не протидіяла їй як раніше. Австро-Угорщина не представляла для Росії вирішальної загрози, хоча її політика залишалася ворожою для Петербурга. Курс міністра закордонних справ Росії О. Горчакова на забезпечення довготривалого миру для імперії залишався незмінним. Проте уникнути війни з Туреччиною Росії не вдалося.

Російсько-турецька війна 1877-1878 років, яка завершилась підписанням Сан-Стефанського мирного договору, а згодом проведенням Берлінського конгресу, стала рубіконом у зовнішній політиці Росії. Порівнюючи умови Сан-Стефанського договору і пунктів Берлінського трактату для Росії, можна помітити, наскільки не відповідає результат військових успіхів Росії політичним вигодам нового становища на Балканах. Те, що отримали Австро-Угорщина і Англія, ніяк не входило в плани Росії. Росія ж, навакати, не набула того впливу, якого прагнула. Її вплив і авторитет не були закріплені створенням хоча б вільної від Туреччини Болгарії, на що найбільше вона розраховувала. Туреччина зберегла, хоча і ослаблена, але присутність на Балканах. Війна ж обійшлася Росії дуже дорого. А на Берлінському конгресі вона опинилася в дипломатичній ізоляції. Останнє стало можливим завдяки, в першу чергу, позиції Німеччини. Підсумки Берлінського конгресу серйозно вплинули на переоцінку відносин Росії з Німеччиною. Такі суспільні явища як панславизм і пангерманизм руйнували російсько-німецькі відносини більше, ніж прихована дипломатія. Загибель Олександра II і початок нового правління консервативного Олександра III не привели до зміцнення відносин Росії з Німеччиною. Навіть навпаки: за Олександра III довіру до політики О. фон Бісмарка було підірвано повністю.

Причиною тому стали не тільки нескінченні інтриги О. фон Бісмарка і його відверта проавстрійська позиція в російсько-австрійському протистоянні. Серйозну, якщо не поворотну роль, зіграла болгарська криза 1885-1887 років. Ще раніше у військових колах Росії існувала думка, що Німеччина більш небезпечна, ніж дружба для Росії. Однак в цей період зовнішня політика Росії залишається відстороненою від коаліцій і угруповань, Росія ще не шукає на протиположні відносини з Німеччиною нових союзників.

Треба звернути увагу на те, що охолодження відносин Росії і Німеччини почалося як наслідок посередництва О. фон Бісмарка на Берлінському конгресі. Ставало очевидним, що німецький канцлер проводив політику далеко недружню стосовно Росії, хоча традиційно запевняв її в своїй дипломатичній підтримці. Бісмарку було вигідно, щоб напруженість на Балканах, як і англо-російський антагонізм збереглися. Він вважав за необхідне відвернути увагу Росії від франко-німецького протистояння. Крім того, О. фон Бісмарк все більш прагнув досягти угоди з Англією, навіть і внаслідок погіршення відносин з Росією [6, с. 137].

Для Німеччини здійснити поворот у своїй політиці від дружби, а значить і династичної довіри з Росією, до союзу з Австро-Угорщиною без Росії, і, головне, проти неї, хоча б і з застереженням, було не просто. Вільгельм I спочатку був категорично проти такого сепаратного і ворожого договору. Але О. фон Бісмарк, головний ідеолог союзу, умовив імператора. Протягом десятиліття йому вдавалось укладати пакти з противниками своїх союзників, так щопослаблювалась напруга з усіх боків [6, с. 139].

Цю нову сторінку своєї політики О. фон Бісмарк почав в 1879 році укладенням таємного союзу з Австрією. Він був переконаний, що Росія не ризикне піти на розрив з Німеччиною, в якій вона бачила стратегічного партнера.

Впевненість в тому, що Росія знову буде прагнути до зближення з Німеччиною, а також переконаність, що Австрія «піддається ворожим впливам», якщо не знайде «опори» в особі Німеччини, диктували дії О. фон Бісмарка і всупереч волі імператора спонукали його укласти так званий «подвійний союз» з дунайською монархією [2, с. 165].

Австро-німецький союзний договір, спрямований проти Росії, був підписаний 7 жовтня 1879 року. У його першій статті зокрема говорилося: «У разі, якщо одна з двох імперій, всупереч надіям і щирому бажанню обох високих договірних сторін, піддається нападу з боку Росії, обидві високі договірні сторони зобов'язані виступити на допомогу одна одній з усією сукупністю збройних сил своїх імперій і відповідно до цього не укладати миру інакше, як тільки спільними зусиллями та за спільною згодою» [5, с. 152].

Об'єктивно, що крім військово-політичного напрямку російсько-німецькі відносини змінювалися в інших сферах. У 1886 році починається багаторічна тарифна війна між двома країнами. О. фон Бісмарк дає вказівки берлінській фондовій біржі відмовлятися від розміщення «російських цінностей» у вигляді облігацій і акцій торгово-промислових підприємств. У російській і німецькій пресі розгортається активна пропагандистська війна, ворожа і повна закликів до перегляду колишніх відносин [3, с. 187].

Однак відносини Німеччини і Росії ще будувалися на основі взаємного інтересу на випадок великої війни одного з двох партнерів. Хоча Росія дала з усією визначеністю зрозуміти для Німеччини, що не може допустити розгрому Франції, а Німеччина в свою чергу – розгрому Росією Австро-Угорщини. Сторони домовилися про благосприятливий нейтралітет по відношенню один до одного в тому випадку, якщо не Німеччина нападе на Францію, а Франція нападе на Німеччину, так само як і не Австро-Угорщина, а Росія нападе на Австро-Угорщину. Ідея так званого «Договору перестраховки» виходила від О. фон Бісмарка, а підписаний він був у Берліні в червні 1887 року [4]. «Договір перестраховки» складався з двох частин: з таємного основного оборонного договору і «суворо таємного» додаткового наступального протоколу до нього. Німеччина і Росія обіцяли один одному залишатися нейтральними в разі нападу Франції на Німеччину або Австро-Угорщини на Росію. Теоретично Росія і Німеччина були тепер гарантовані від війни на два фронти за умови, якщо будуть вимушені оборонятись. Каменем спотикання, проте, стало визначення агресора, іншими словами, що вважати «нападом». Вирішення питання про те, хто на кого напад, О. фон Бісмарк залишав за собою, пропонуючи покластися на його «лояльність» [1, с. 160].

Договір укладався на три роки. Це була остання угода наприкінці XIX століття між Німеччиною і Росією щодо їх взаємних зобов'язань в питаннях першочергової необхідності. Значення «Договору перестраховки» часто переоцінювалося з обох сторін. Важливо, однак, що він сприяв збереженню статус-кво, хоча і не зміг запобігти франко-російському зближенню. З відставкою О. фон Бісмарка, який закликав не обривати «зв'язок з Росією», договір не був продовжений, і в 1892 році Санкт-Петербург і Париж підписали військову конвенцію.

Таким чином, коротко простеживши історію двосторонніх відносин між Росією та Німеччиною, можна зробити наступні висновки:

- дипломатичні відносини двох держав можна чітко розділити на два періоди: до Берлінського конгресу і після нього;
- характерною рисою першого періоду виступали більш дружні відносини, приводом для яких багато в чому служила особиста прихильність російського і німецького імператорів, згладжування ними гострих кутів, а також

сприятливі зовнішньополітичні обставини;

- другий період відрізнявся більшою холодністю і прагматичністю з боку обох держав, вже не було більше тієї взаємної підтримки між імператорами, посилювалися економічні суперечності, а як наслідок ускладнювалася загальна зовнішньополітична ситуація в Європі.

Список використаних джерел

1. История дипломатии: в п'яти томах. – Том 2. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1963. – 820 с.
2. Сказкин С. Д. Конец австро-руско-германского союза / С. Д. Сказкин. – М, 1974. – 271 с.
3. Субботин Ю. Ф. Россия и Германия: партнеры и противники: (Торговоотношения в конце XIX в. -1914 г.) / Ю.Ф. Субботин. – М, 1996. – 272 с.
4. Перестраховочный договор // Сборник договоров России с другими государствами 1856 – 1917 гг. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1952. – С. 267-271.
5. Хилльгрубер А. Отто фон Бисмарк. Основатель великой европейской державы – Германской империи / А. Хилльгрубер. – Ростов-на-Дону, 1998. – 320 с.
6. Шнейерсон Л. М. На перепутье европейской политики. Австро-руско-германские отношения 1871–1875 гг. / Л.М. Шнейерсон. – Минск, 1984. – 207 с.

КОНСПЕКТ ІСТОРІЇ МЕДИЧНОЇ СЛУЖБИ АТО: В ДАТАХ І ПОДІЯХ

Рогожина Катерина Олександрівна, студентка

*Науковий керівник: Візитів Ю.М., кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Ключові слова: військова медицина, тактична медицина, медична служба, АТО, медичні загони спецпризначення, волонтерський рух, Волонтерський рух допомоги українським військовикам, волонтери-медики, Медичний народний тил, Медичний загін швидкого реагування «Гіппократ», апгрейд-варіант медбасанту, реанімобіль, «Білі береги», медична підготовка, «Пласт».

У зв'язку з бойовими діями, які відбуваються зараз на Сході України одним з найголовніших завдань – є порятунок пораненого військовослужбовця. Військова та цивільна медицина – спільними зусиллями – є тим підрозділом державної політики, що один-єдиний несе відповідальність за збереження військового потенціалу нашої держави. Без потужної військової медицини, дієвої системи реабілітації, ефективної системи підготовки військових медиків, належної системи парамедицини – не буде потужної держави. Ще 2,5 роки тому військова медицина, як і військова галузь загалом, перебували у статусі другорядних додатків до державної політики [7].

Мета даної статті є – проаналізувати організацію медичної служби в АТО в умовах неспроможності держави одразу зреагувати на суспільно політичну кризу та військову агресію сусідньої держави, а саме: вчасно зорганізувати роботу медичного забезпечення під час бойових дій та надати медичну допомогу пораненим. З перших днів проведення антитерористичної операції, цю функцію взяли на себе, перш за все, громадські та благодійні організації, волонтери та професійні лікарі-добровольці, які ініціювали створення в зоні антитерористичних дій медичних загонів спецпризначення.

Найперше потрібно згадати про всеукраїнський волонтерський рух із забезпечення ресурсами українських військових, які з 2014 року стримують російську збройну агресію – це Волонтерський рух допомоги українським військовикам, який виник стихійно з початком військового конфлікту в різних регіонах України. Точної дати утворення немає, початком вважають волонтерський рух під час Революції гідності, після початку російської інтервенції до Криму 20 лютого 2014 року. Розгалужена система допомоги армії з'явилася приблизно в травні-червні 2014 року. Нас цікавить саме медичний напрямок. Так, волонтери-медики були задіяні під час збору медикаментів на потреби учасників громадського протистояння під час проведення Євромайданів та силових структур у зоні проведення АТО. При цьому вони створювали власні та входили до добровольчих батальйонів, надавали медичну допомогу у прифронтових лікарнях та забезпечували їх необхідним обладнанням, до їх компетенції також входило оснащення госпіталів і лікарень [5, с. 36].

Одним з волонтерських об'єднань та провідних організацій, які здійснюють медичну допомогу українським військовим є Медичний народний тил, який передає бійцям як лікарські засоби загального призначення (протизапальні та жарознижувальні засоби, антибіотики), так і спеціалізовані індивідуальні аптечки, укомплектовані по стандарту НАТО. До складу аптечок входять антишокові препарати, кровоспинний засіб Celox, джугути-турнікети САТ (Combat-Application-Tourniquet), голка для пневмотораксу. Станом на грудень 2014 року у війська було передано більше п'яти тисяч таких аптечок, а станом на вересень 2015 — 14 тисяч [4].

Серед добровольчих об'єднань першим медичним батальйоном став теперішній Медичний загін швидкого реагування «Гіппократ» або МЗШР «Гіппократ», який зараз функціонує як громадська організація, в складі якої перебувають лікарі та середні медпрацівники, які на волонтерських засадах беруть участь у суспільно корисних проєктах. Створений МЗШР «Гіппократ» у листопаді 2014 року за ініціатииви лікаря-анестезіолога з Харкова – Андрія Черемського та його колег.

Проаналізувавши дані про померлих бійців Андрій Черемський як лікар передової, який пробув в зоні АТО близько 4-ох місяців, говорить про те, що причина невиправдано великих санітарних втрат, тобто смертей і тяжких ускладнень, яких, в принципі, можна було б уникнути, враховуючи сучасний рівень медицини, якщо вчасно застосувати відповідні лікувальні заходи, полягає у відсутності проміжного етапу у наданні медичної допомоги після поранень. «С первинна медична допомога на полі бою – у червоній зоні. Є стаціонарна медична допомога – у зеленій зоні. Тобто, на базі якогось лікувального закладу. Між цими двома зонами може бути відстань 50-100 кілометрів. В цьому проміжку при транспортуванні пораненого, яке може тривати багато годин, він практично не зустрічає жодної

кваліфікованої допомоги», - говорить лікар-анестезіолог [2]. Саме такою проміжною ланкою, яка б надавала кваліфіковану медичну допомогу пораненим бійцям та дала б змогу зменшити кількість смертей на полі бою став МЗШР «Гіппократ». Важливим на думку гіппократівців є організація надання невідкладної медичної допомоги у «жовтій» зоні, що полягає у перенесенні лікарської допомоги якнайближче до фронту бойових дій. Але зважаючи на «гібридний» характер війни [3] величезною проблемою є невизначеність лінії фронту, та розпорошеність військових підрозділів тепер по блокпостах, відстань між якими іноді досягає десятки кілометрів медичні підрозділи не спроможні надати всім вчасну допомогу через обмеженість транспорту та людських ресурсів. Надзвичайно цікавою є ще, на жаль, не реалізована ідея апгрейд-варіанту медсанбату, який би частково вирішив цю проблему, яка полягає у створенні мобільного медичного підрозділу швидкого реагування, який матиме модульну структуру. Модуль – це три-чотири автомобілі, на базі яких працюють 15-20 медичних спеціалістів. Один із цих автомобілів великий, він буде виконувати функцію перев'язочної. Тобто там можна надавати первинну лікарську і первинну спеціалізовану допомогу, навіть елементарні операції можна робити. Основна мета – стабілізувати стан хворого і підготувати його до транспортування до лікувальних закладів «зеленої» зони. Ще два-три автомобілі евакуаційні. В ідеалі це – реанімобілі. [2] Фахівці МЗШР «Гіппократ» здійснюють також консультативно-лікувальну роботу в зоні АТО, беруть участь у навчанні військових лікарів та у вишколах населення, з метою його підготовки до само- та взаємодопомоги під час різноманітних екстремальних ситуацій.

Ще одним медичним загоном спецпризначення стали «Білі берети», які зараз мають статус громадської організації під назвою «Медичний загін спецпризначення «Білі берети»» засновані у квітні 2014 року активним лікарем-майданівцем Андрієм Салагорником. Ідея створення медичного загону із професійних медиків вилетіла в нього ще з революційних подій на Майдані. До «Білих беретів», як зазначає засновник, приймають працюючих лікарів із закінченою вищою освітою. Тому що вища освіта є базовою для подальших навчань в медико-тактичній сфері. Беруть до загону виключно медиків-чоловіків. Метою цього проекту Андрій Салагорник називає «вміння надавати домедичну допомогу та організацію мобільних медичних пунктів, керування ними в надзвичайних ситуаціях, при введенні військового стану і при масових заворушеннях» [9]. Такі загоны уже створені у більшості міст України. Більшість медиків, що увійшли в загін уже мають досвід роботи в «гарячих точках», а особливо – на київському Євромайдані. Важливою умовою долучення до «Білих беретів» є чоловіча стать, медична освіта та вік до 35 років. Вишколи волонтерів-медиків проводяться на базі початково-оздоровчого комплексу Тернопільського державного медичного університету «Червона калина» [6, с. 4].

Не можна оминати увагою національну скаутську організацію «Пласт», яка виникла ще у 1911 році і увійшла в історію як парамілітарна [8, с. 14-15] організація, яка понад століття виховує громадян патріотів, наповнюючи життя молоді ідеями україноцентризму, громадянсько- та націотворення, європейськості, толерантності, терпимості та гуманізму. [1, с. 169 – 172.] В умовах бойових дій вони працюють і у сфері медичного обслуговування, надаючи першу домедичну допомогу та організовуючи медичне забезпечення українських військових, а також проводять вишколи з тактичної медицини в зоні АТО, беручи за основу стандарти, обов'язкові для бійців армій НАТО [10, с. 39-40].

Проаналізувавши вищенаведені матеріали можна зробити висновок, що військова медицина вийшла на якісно новий рівень впродовж двох років існування антитерористичної операції на Сході. Цим змінам сфера медичного обслуговування українських військових повинна завдячувати таким громадським організаціям та волонтерським об'єднанням як: Волонтерський рух допомоги українським військовикам, Медичний народний тил, Медичний загін швидкого реагування «Гіппократ», «Медичний загін спецпризначення «Білі берети», скаутській організації «Пласт» та ін. Саме вони здійснюють такі напрямки роботи як організація госпіталів та лікарень в зоні АТО, постачання медикаментів, надання першої невідкладної домедичної допомоги та вишкіл спеціалістів, які були б здатні надавати якісну допомогу пораненим на передовій лінії бойових дій.

Список використаних джерел

1. Візитів Ю. М. Пластове життя у вирі воєнних реалій (за матеріалами журналу "Пластовий шлях") / Ю.М. Візитів. // Науковий журнал "Молодий вчений". – 2017. – №3. – С. 169 – 172.
2. Войтик В. Андрій Черемський, ініціатор створення добровольчого медбатальйону "Гіппократ": "Медична допомога у зоні АТО організована безглуздо" [Електронний ресурс] / Вадим Войтик. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.galka.if.ua/andriy-cheremskiy-likar-anesteziolog-z-peredovoyi-initsiator-stvorenniya-dobrovolchogo-medbatalyonu-gippokrat-medichna-dopomoga-u-zoni-ato-organizovana-bezgluzdo/>
3. Волос Б. «Гібридна» війна і українська медицина (думки по поїздки на Донеччину) [Електронний ресурс] / Богдан Волос // Українська автокефальна православна церква. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://uapc.org.ua/hibrydna-vijna-i-ukrajinska-medycyna-dumky-po-pojzdtzi-na-donechchynu/>.
4. Глуховський М. Волонтер Роман Синіцин: Є купа людей, які спалили по 5-6 танків [Електронний ресурс] / Михайло Глуховський // "Главком". – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://glavcom.ua/interviews/131290-volonter-roman-sinitin-je-kupa-lyudej-jaki-spalili-po-5-6-tankiv.html>
5. Горелов Д. М., Корнієвський О. А. [Волонтерський рух: світовий досвід та українські громадянські практики \(аналітична доповідь\)](#). — Київ : Національний інститут стратегічних досліджень, 2015. — 36 с.
6. Зінківська, О. Маємо «Білі берети» / О. Зінківська // Вільне життя плюс. — 2014. — № 74 (12 вер.). — С. 4
7. Снегірьов П. Г. Медичне забезпечення антитерористичної операції: науково-організаційні та медико-соціальні аспекти [Електронний ресурс] / П. Г. Снегірьов // Український Медичний Часопис. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.umj.com.ua/article/97545/medichne-zabezpechennya-antiteroristichnoyi-operatsiyi-naukovo-organizatsijni-ta-mediko-sotsialni-aspekti>
8. Старий Вовк. Нові часи, нові потреби / Старий вовк // Пластовий шлях. – 2014. – 2014. – Ч. 1 (177). – С. 14-15
9. У Тернополі діятимуть «Білі берети» [Електронний ресурс] // Тернопільський прес-клуб. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://pressclub.te.ua/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/%D1%83-%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%96->

ПРОБЛЕМА АЛКОЛОГІЗАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ У ХІХ–ХХ СТОЛІТТЯХ

Саган Р.Р., студентка

*Науковий керівник: Шевчук О.А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальність теми. На сьогоднішній день проблема алкоголізації є досить актуальною. В Україні за офіційними даними в 2004 р. виявлено алкоголіків 700 тис. чол. (за неофіційною статистикою – вдвічі більше), з яких 86 % – особи працездатного віку. Україна за підсумками 2012 року зайняла третє місце в світі по середньому споживанню горілки на людину. Щороку через алкоголізм в Україні помирає понад 40 тисяч людей, за даними Національної ради з питань охорони здоров'я. За даними экс-міністра охорони здоров'я України професора Миколи Поліщука, щодня алкоголь вбиває 40 українців.

Мета статті: виявити існування проблеми алкоголізації в Україні на сьогоднішній день у порівнянні з періодом кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Аналіз досліджень. Проблемою алкоголізації людства займалися психологи, історики, науковці. Зокрема, відомі праці А. В. Ніколаєва в статтях якого описується роль уряду та громадськості у боротьбі з алкоголізмом. Також у праці Ю. І. Гузенка проаналізовано діяльність Миколаївського Особливого комітету і благодійних установ, які піклувалися про народну тверезість. Крім того В. О. Стремечька описує у своїх працях принципи боротьби з алкоголізмом кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Алкогольна тематика є сьогодні однією з найбільш актуальних і популярних. Вона жваво обговорюється у засобах масової інформації, публіцистичній та спеціальній літературі. Пропонуються різноманітні засоби вирішення проблеми залежності від алкоголю: профілактичний, медично-лікувальний, репресивний. Інтерес викликають історичні спроби боротьби з алкоголізмом, зокрема в кінці ХІХ – на поч. ХХ ст. [1]. Тема пияцтва залишається однією з найбільш складних та найменш досліджених у вітчизняній історії (праці А.В.Ніколаєва, Ю. І. Губенко, який проаналізував діяльність Миколаївського Особливого комітету піклування про народну тверезість щодо благодійних установ). Він описав діяльність окремих церковно-приходських товариств тверезості [2, с. 132-139]. Однак, цілісного уявлення про хід боротьби з алкоголізмом у той час не було. У галузі практичної боротьби з алкоголізмом на межі ХІХ-ХХ століть яскраво простежуються чотири основні суб'єкти: уряд; органи опіки про народну тверезість (державні організації, до яких на поч. ХХ ст. почали приєднуватися громадські активісти); громадський рух за тверезість (представників прогресивної інтелігенції та товариств тверезості); церква (окремі діячі, церковно-приходські товариства тверезості). Діяльність держави у напрямку боротьби з алкоголізмом мала суперечливий характер. Уряд не міг не бути стурбованим негативними наслідками масового вживання спиртного, однак – був зацікавлений в отриманні прибутків від продажу спиртного. До 1863 р. протягом майже століття (за виключенням 1819-1827 рр.) діяла система відкупів. З 1 січня 1863 р. була встановлена акцизна система. Остання існувала до 1894 р., коли реформою С. Ю. Вітте було введено винну монополію. А. В. Ніколаєв розглядає початок першої антиалкогольної кампанії, яка тривала до 1916 р. Вона була спрямована на встановлення контролю держави над торгівлею алкоголю, її вдосконалення з урахуванням вимог часу, прищеплення населенню культури споживання алкоголю (наприклад, убезпечення тих, хто п'є, від можливості отруєння). Вона мала на меті одержання додаткових джерел поповнення бюджету. Було закрито шинки, горілку дозволялося продавати лише в закритому посуді. У законі було зазначено заснування органів опіки про народну тверезість. Спочатку вживання спиртного на душу населення скоротилося у двічі. У 1895 р. воно становило 52 %, у 1901 р. – 45 % відра. Однак з 1902 р. воно стало поступово підвищуватися і у 1907 р. дорівнювало 63 %, у 1913 р. – 66 % відра [3]. У наслідок дії реформи було винесення алкоголізму на вулицю, перехід торгівлі спиртним в нелегальне становище. Реформа не виправдала сподівань. Питна монополія існувала до 1914 р., коли уряд на території всієї країни запровадив «сухий закон» (спочатку був заборонений продаж алкоголю тільки під час мобілізацій), оскільки боялися повторення безладу 1905 р., коли п'яний натовп громив вулиці. Вживання алкоголю скоротилося у 1915 р., однак стрімко зросло вживання сурогатів. Пропаганда тверезості була загрозою для фінансового добробуту держави. Одними з результативних, у плані ліквідації алкоголізму, виявилися зусилля органів опіки про народну тверезість, запроваджені Міністерством фінансів у 1894 р. Основними їх завданнями були розповсюдження інформації про шкідливість вживання алкоголю, сприяння проведенню населенням змістовного дозвілля, яке б виключало вживання алкоголю. Основними напрямками були відкриття чайних та читалень (пріоритетні), бібліотек (при чайних) та книжкових складів, влаштування народних гулянь; фінансова допомога організаціям (товариствам тверезості); публікація та розповсюдження антиалкогольної літератури; лікування алкоголіків. Особливо активною була діяльність органів опіки на поч. ХХ ст. Організувалися юридичні консультації для населення. Протягом 8 місяців 1901 р. у ній отримали інформацію 1000 чол., з них 52 % – безкоштовно [4]. При деяких їдальнях і чайних будувалися приміщення з ночівлею. Антиалкогольних лікарень було мало через брак фінансів. У 1900 р. така лікарня була відкрита при Києво-Кирилівській лікарні, де з 1901 р. лікувалися 24 пацієнти, у 1903 р. – половина з них. Решта комітетів були спроможні забезпечувати 1-2 ліжка при місцевих лікарнях [5]. У 1903 р. 78 людей проходили курс лікування стаціонарно, 5358 – амбулаторно [6, с. 10–11, 18, 20, 22–23, 26–29]. Тобто, лікувально-медичний метод не був пріоритетним, тому вважасмо недоцільним відносити органи опіки до товариств медичного напрямку. Провідною була профілактична діяльність, кінцевою метою якої мало стати покращання фізичного, морального здоров'я населення, забезпечення нормального соціального функціонування, вироблення стійкості до негативних впливів.

Серед методів роботи переважали масові та групові. Відкривалися бібліотеки, читальні зали, де люди могли читати книги і розвивати свій духовний світ. Органи опіки працювали дуже активно і достатньо плідно [7, с. 34]. Позитивним було те, що як читачами бібліотек, так і відвідувачами народних гулянь була переважно молодь робітничо-селянського походження. У 1917 р. народні сади були передані місцевому самоуправлінню, згодом бібліотеки органів опіки відійшли до культпросвітвідділу. 1.02.1918 р. усі установи, майно й документи органів опіки були передані місту, справи комітету потрапили до архіву [8, с. 63-64]. Звичайно, у роботі органів опіки були своєрідні недоліки. Так, серед загальної кількості народних читань (62032), проведених у 1903 р., лише 4696 (7,6 %) були присвячені антиалкогольній тематиці [9, с. 2]. Часто теми обиралися в залежності від матеріалу, який «був під рукою». Вечірні та недільні класи були переповнені, не задовольняли потреб населення. Серед інших проблем були такі: у віданні дільничних інспекторів, покликаних стежити за дотриманням правил торгівлі спиртним на місцях, перебувала велика кількість районів, які одна людина не в змозі була контролювати, тому ці функції перекладалися на інших осіб, зокрема, земських працівників; влаштування народних читань та театральних вистав наштовхувалося на перешкоди формального характеру. До складу органів опіки входили представники губернської та повітової адміністрації, які не могли якісно виконувати додаткові функції. Лише з 1904 р. головам губернських комітетів було дозволено запрошувати до складу органів опіки місцевих активістів з боротьби з алкоголізмом, їх кількість залишалася незначною: на 14634 обов'язкових членів було 337 громадських діячів [10]. У 1911 р. існувало 63 губернські, 8 обласних, 639 повітових та окружних, 8 особливих комітетів. У їх віданні перебувало 83 книжкові склади, 154 вечірні і недільні класи, 3947 бібліотек, 966 чайних та їдалень, було проведено 42300 народних читань, організовано близько 5700 спектаклів та народних розваг [11, с. 5]. Один з дослідників проблеми алкоголізму М.Шипов писав, що органи опіки про народну тверезість – лише «декоративна прикраса», приносять «надто сумнівну користь», оскільки вони не мають достатніх фінансових можливостей. Так, у 1908 р. на органи опіки про народну тверезість уряд виділив 2 млн 800 тис. крб, а слід було – 70 млн крб. Не погоджувався автор і з такими формами роботи органів опіки, як продаж легких спиртних напоїв [12, с. 97]. Органи опіки були державними організаціями, а товариства тверезості – громадськими. Ініціатива у створенні товариств тверезості належала сільському населенню. Перше товариство виникло у 1890 р. У 1894 р. воно нараховувало 731 чол., утримувало 11 чайних та їдалень. Тоді ж у різних містах країни нараховувалося 15 товариств. Для відкриття такого товариства потрібний був дозвіл міністра внутрішніх справ. Основна мета діяльності полягала в протидії вживанню алкоголю шляхом прикладу членів товариств, розповсюдження уявлень про шкідливість пияцтва. Особливу увагу звертали на вживання спиртним під час весіль, свят, хрестин. Очолювали товариства непитущі люди, які колись багато пили. Вони пропагували повне утримання від вживання алкоголю. Значну активність у напрямку протидії алкоголізму виявляли представники прогресивної інтелігенції. У 1898 р. при товаристві охорони народного здоров'я діяла Комісія з вивчення алкогольного питання (М. Нижегородцев, члени академії, професори, доктори медицини А.Данилевський, М. Введенський, М. Григор'єв, С. Первущин), яка займалася теоретичним вивченням явища алкоголізму (особливості поширення алкоголізму серед представників різних соціальних прошарків) та практичних рекомендацій щодо боротьби з ним. У складі було кілька субкомісій, які працювали над різними проблемами. Наприклад, фізіологічна субкомісія вивчала вплив алкоголю на організм людини. Так з'явилися певні петиції уряду [13, с. 13-16]. Отже, проводилася плідна робота щодо профілактики алкоголізму. Використовувалося багато ефективних методів.

Проблема алкоголізму з кожним новим періодом історії все більше і більше розвивається. Зараз вона досягла критичної межі. Щороку в Україні на облік ставлять близько 100 тис. алкоголіків, а загальна їхня кількість у 10 разів більша і становить близько 700 тис. осіб. Рівень споживання алкоголю в Україні становить 12 літрів на рік. Щороку через алкоголізм в Україні помирає понад 40 тисяч людей, за даними Національної ради з питань охорони здоров'я. За даними экс-міністра охорони здоров'я України професора Миколи Поліщука, щодня алкоголь вбиває 40 українців. Це близько 8 тисяч отруєнь, ще 8 тисяч — кардіопатій, а також інші захворювання і нещасні випадки, пов'язані із вживанням алкоголю. Крім того, за його словами, в Україні існує 25-30 % випадків дитячої патології новонароджених і найчастішою причиною є алкоголь, тобто вживання алкоголю як матір'ю, так і батьком [14].

На думку вітчизняних медиків, наразі в Україні, нараховується 700 тис. офіційно зареєстрованих алкоголіків. На 6 питухих чоловіків припадає 1 жінка. Найжахливішою проблемою є дитячий алкоголізм. Майже 40 % українських підлітків 14-18 років регулярно вживають спиртні напої. Переважна більшість – студенти ПТУ та діти з неблагополучних сімей. Більшість вживає алкоголь під впливом поганих компаній. Залежність від спиртного може настати від першої чарки. Ми провели опитування серед студентів 18–28 рр. групи ПШн-11 РДГУ (див. табл. 1).

Табл. 1

Алкоголізм: сучасний погляд на стару проблему

№ з/п	Запитання	Відповіді, %	
		Так	Ні
1.	Алкоголізм – це захворювання, яке руйнує індивідуальність людини	5 %	—
2.	Алкоголізм – це розпивання кожного дня алкогольних сумішей без поважної причини	10 %	—
3.	Алкоголізм – це хвороба, що потребує особливого лікування	25 %	—
4.	Алкоголізм – це не хвороба, а перевірка людських якостей	15 %	—
5.	Алкоголіки – це слабкі духом люди, які не досягли успіху в житті.	15 %	—
6.	Алкоголізм – це трагедія.	20 %	—
7.	Алкоголізація – це весело проведений час.	5 %	—

Як видно з таблиці 5 % студентів не вважають алкоголізм захворюванням, що руйнує особистість людини. Однак 25 % опитуваних відповіли, що алкоголізм – це хвороба, що потребує особливого лікування.

2.). Ми провели більш детальне опитування серед студентів першокурсників групи ПІН-11 РДГУ (див. табл.

Табл. 2

Думка молоді про алкоголізм

№ з/п	Запитання	Відповіді , %
1.	Вкажіть вашу стать: А) жіноча Б) чоловіча	А – 80 % Б – 20 %
2.	В якому віці Ви вперше спробували алкогольні суміші? А) до 10 років Б) 10 – 17 років В) з 18 років Г) ніколи не пробував (а)	А – 30 % Б – 20 % В – 30 % Г – 20 %
4.	Хто запропонував Вам вперше алкогольні суміші? А) батьки (рідні) Б) друзі (знайомі) В) батьки друзів Г) сам спробував	А – 30 % Б – 30 % В – 0 % Г – 20 %
5.	Як часто Ви вживаєте алкогольні суміші? А) не вживаю взагалі; Б) рідко і тільки на свята; В) 1-2 рази на тиждень; Г) майже кожен день.	А – 20 % Б – 30 % В – 40 % Г – 0 %
6.	Яку алкогольну суміш Ви найчастіше вживаєте? А) пиво; Б) шампанське; В) вино; Г) алкогольні коктейлі; Д) міцні спиртні суміші.	А – 30 % Б – 0 % В – 40 % Г – 30 % Д – 0 %
7.	Яка основна причина вживання Вами алкогольних сумішей? А) п'ю, щоб не виділятися в компанії; Б) вживаю без всякої причини за звичкою; В) маю бажання розслабитися від стресів (забути свої проблеми); Г) інші причини.	А – 30 % Б – 0 % В – 40 % Г – 30 %
8.	Які наслідки були у Вас унаслідок вживання алкогольних сумішей: А) пояснення з батьками; Б) надання допомоги медичних працівників; В) пояснення з працівниками міліції; Г) пояснення з вчителями, соціальними педагогами; Д) сварки або бійки в компанії; Е) ніяких серйозних наслідків не було	А – 30 % Б – 40 % В – 30 % Г – 0 % Д – 0 % Е – 0 %
9.	Яке ставлення ваших батьків до того, що Ви вживаєте (пробували або можете вжити) алкогольні суміші? А) вони категорично мені забороняють всі види алкогольних сумішей; Б) дозволяють на свята легкі алкогольні суміші; В) не знають, що вживаю, тому розмов не було; Г) дуже часто попереджають про можливі наслідки вживання алкогольних сумішей; Д) думаю, що їм все одно – вживаю чи ні алкогольні суміші	А – 10 % Б – 20 % В – 40 % Г – 30 % Д – 0 %
10.	Чи замислювалися Ви серйозно про можливі наслідки пристрасті до алкогольних сумішей? А) ніколи не думав (а) про це, тому що не вживаю; Б) не думав (а) про це, хоча і вживаю; В) розумію, що можна звикнути, тому намагаюся не вживати; Г) ці наслідки вже дають про себе знати; Д) наслідки вживання алкоголю я спостерігаю у близьких мені людей	А – 10 % Б – 20 % В – 40 % Г – 30 % Д – 0 %
11.	Яких наслідків вживання алкоголем Ви боїтеся найбільше? А) погіршення здоров'я; Б) деградація особистості; В) народження хворих дітей; Г) розпадань сім'ї; Д) втрата роботи; Е) вчинення злочину	А – 10 % Б – 20 % В – 40 % Г – 30 % Д – 0 % Е – 0 %
12.	Виберіть ті твердження з якими Ви погоджуєтесь: А) в нашому місті проблеми алкоголізму серед молоді не існує; Б) за останні роки кількість молоді, що вживає алкоголь, росте;	А – 10 % Б – 20 % В – 40 %

	В) за останні роки молодь стала вживати алкогольні суміші менше; Г) газети і телебачення недостатньо відображають проблему алкоголізму серед молоді; Д) основною причиною поширення алкоголізму серед молоді є поганий приклад дорослих, у першу чергу в сім'ї; Е) основною причиною поширення алкоголізму серед молоді є доступність для молоді легких алкогольних сумішей; Ж) алкоголізм – шкідлива звичка, з якою кожен може впоратися сам; З) алкоголізм – хвороба, з якою людина сама не впорасться	Г – 30 % Д – 0 % Е – 0 % Ж – 0 % З – 0 %
13.	Які два заходи на Ваш погляд, є найефективнішими у профілактиці пивного алкоголізму серед підлітків? А) батькам з раннього дитинства пояснювати шкоду алкоголю і не подавати дітям поганий приклад; Б) посилити контроль над торговельними підприємствами і посилити заходи покарання за продаж алкогольних сумішей дітям; В) частіше піднімати цю проблему в засобах масової інформації	А – 30 % Б – 40 % В – 30 %

Як видно з таблиці 2–30 % опитуваних студентів вперше алкогольні суміші спробували ще до 10-ти років. Переважній більшості алкогольну суміш пропонували їхні рідні та друзі (60 %) студентів. Найчастіше підлітки вживають вино – 40 % і майже ніколи шампанське та горілку. 40 % опитуваних після вживання алкоголю зверталися за допомогою до медичних працівників, 60 % студентів мали пояснення з батьками та працівниками міліції. 40 % студентів розуміють, що до вживання алкоголю можна звикнути, 30 % захворіли через вживання алкоголю, 20 % – не замислювалися про можливі наслідки вживання алкоголю, 10 % – ніколи не думали про наслідки, тому що не вживають алкоголю. Найбільше студенти бояться після вживання алкогольних сумішей народити хворих дітей, а також погіршення власного здоров'я, деградації своєї особистості та розпаду сім'ї. 40 % студентів вважають, що найефективнішим методом у профілактиці пивного алкоголізму є посилені контроль над торговельними підприємствами та посилені заходи покарання за продаж алкогольних сумішей дітям.

Висновок. Отже, ми виявили, що проблема алкоголізму існувала як на поч. XIX – кін. XX ст. так і до нині. На жаль, великого розмаху набирає дитячий алкоголізм, що призводить до негативних наслідків. Тому необхідно задіяти не лише медиків, але й педагогів, науковців для створення системи профілактичних заходів тощо напряду запобігання алкоголізму. Ми дізналися, що алкоголізм – це захворювання, а не просто залежність, що призводить до порушення духовної, психологічної та фізичної складової здоров'я людини будь-якого віку.

Список використаних джерел

1. Глинский В., Паламодов С. Подвижник трезвости (И. А. Чуриков) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mirvch.ru/info/slovo/v5/s14.htm>.
2. Гузенко Ю.І. Становлення та діяльність громадських благодійних об'єднань на Півдні України в другій половині XIX – на початку XX ст. (на матеріалах Херсонської губернії). – Миколаїв: Вид-во «Ліон», 2006. – 231 с.
3. Ершов С. Митрофорный протоиерей Петр Алексеевич Миртов [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mirvch.ru/info/slovo/v5/s12.htm>.
4. Николаев А. В. Антиалкогольные кампании XX века в России: общие тенденции и уроки [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://borbaspjnstvom.narod.ru/Stati.htm>.
5. Николаев А. В. Деятельность обществ трезвости [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://borbaspjnstvom.narod.ru/Obwestvo.htm>.
6. Тушинский Д. А. Попечительства о народной трезвости в 1901 г. /Д. А. Тушинський. – СПб., 1904. – 84 с.
7. Тушинский Д. А. Попечительства о народной трезвости в 1903 г. /Д. А. Тушинський. – СПб. 1906. –80 с.
8. Шипов Н. Н. Алкоголизм и революция / Н. Н.Шипов. – СПб., 1908. – 79 с.
9. Шилов А. В. Кружок деятелей по борьбе со школьным алкоголизмом в Москве / А. В. Шилов. – М., 1914. – 14 с.
10. Антиалкогольная периодическая печать в России начала XX века [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mirvch.ru/info/slovo/v5/s48.htm>.
11. Алкоголизм и борьба с ним. Особое приложение к «Трудам» Комиссии по вопросу об алкоголизме / Под ред. М. Н. Нижегородцева. – СПб., 1909. – 25 с.
12. Первушин С. А. Опыт теории массового алкоголизма в связи с теорией потребностей. К вопросу о построении теории алкоголизма как массового явления / С. А. Первушин. – СПб., 1912. – 103 с.
13. Вержбицкий А. И. Об участии школы в борьбе с алкоголизмом и об организации школьных обществ воздержания «Заря» / А. И. Вержбицкий. – СПб., 1910. – 136 с.
14. Статистика алкоголізму в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org>.

ДІЯЛЬНІСТЬ СТРІЛЕЦЬКИХ КЛУБІВ У ВОЛИНСЬКОМУ ВОЄВОДСТВІ 1921 – 1939 рр.

*Синяк Степан Леонідович, кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Великим досягненням осадників була культурна та суспільна робота, яка ставила за мету виховання освіченої людини. Вона втілювалася через створення бібліотек, читалень, клубів, організацію лекцій та зібрань, проведення різноманітних екскурсій, з'їздів, конференцій, виступів, театральних вистав і п'єс, кінематографічних показів, концертів. Неабияку роль при цьому відіграла наявність власного друкованого часопису, публікація

різноманітних інформаційних матеріалів, які стосувалися союзних та суспільних справ [1, арк. 68].

Польські парамілітарні організації робили все для того, аби кожний відділ, округ, область мали власний культурний центр, клуб, бібліотеку з читальнею, а також по можливості аматорську сцену, оркестр та хор. Саме таким чином, вони намагалися «пристрастити» населення до культурно-ціннісних орієнтирів. Важливим чинником, який координував би культурно-просвітницьку роботу, був власний культурний центр. У СО це був Народний Дім, у СС – клуб [2, s. 86].

Саме на території клубу СС цементувалося життя кожного члена організації. Тут кожен міг знайти роботу, яка відповідала б його здібностям чи потребам. В аматорських колективах вчили правильно читати, навчали театральній майстерності, співам, щоб кожен присутній міг задовольнити свої культурні потреби. У розумінні членів СС, клуб був колективним центром виховання та методом роботи, який впливав на молодь через індивідуальну працю та можливість молоді постійно перебувати в культурному житті організації та держави. Через мережу клубів Союз підкреслював свою культурну діяльність, що втілювалася через суспільно-виховний характер [3, арк. 86].

Справа функціонування стрілецьких клубів була важливою з огляду на той факт, що більша частина членів СС становила молодь з сіл та сім'ї робітників, яким умови роботи та життя не дозволяли на проведення культурного та освітнього розвитку. У цій ситуації клуб ставав для них часто єдиною можливістю познайомитись з наукою, мистецтвом та розвагами, щоб поглиблювати їх державну свідомість [4, s. 42].

Від початку існування СС побудова клубів стала пріоритетним завданням. І хоча справа з організацією цих культурних установ ніби зрушила з місця, однак проблему з їх розміщенням було вирішити набагато складніше. Згідно статистичних даних на 1922 р., приміщення під клуб мали лише 17% відділу, інші – 83% були без будівлі [5, s. 22]. Впроваджене з 1923 р. керівництвом Союзу на шпальтах «Стрільця» гасло: «Утворити власні стрілецькі клуби» було неможливим через важкий стан у країні. Широкого розмаху розбудова та діяльність клубів набула лише з 1927 р. Культурно-освітній доповідач при головному командуванні СС доповідав, що більша частина відділів підтримували гасла «без клубу немає відділу», та оголосив у 1928 р. конкурс на найкращий стрілецький клуб. У цьому конкурсі могли брати участь усі відділи, що мали клуб [6, s. 133].

На кінець 20-х рр. ХХ ст. проблема приміщень для клубів СС частково вирішилася. У 1929 р. на 2536 діючих клубів тільки 832 знаходились у своїх власних будинках, а 1319 – у школах, а 385 – у спільних приміщеннях з іншими організаціями. Хоча проблема з приміщеннями для клубів залишалася однією з ключових для СС, вона почала вирішуватися шляхом винаймання в шкільних закладах освіти та «сусідства» з іншими спорідненими організаціями [7, арк. 8].

Станом на 1935 р. СС у своєму розпорядженні мав 7866 клубів. Половина округів та підокругів у 1931-1937 рр. характеризувалася стабільним зростанням кількості цих культурних закладів. Найбільша динаміка росту проглядалася в таких округах, як «Варшава», «Познань», «Перемишль» та підокруг «Тернопіль». Для порівняння, в окрузі (підокрузі) «Луцьк» з 1931 по 1937 рр. кількісне зростання клубів складало: 1931-32 рр. – 111, 1932-33 рр. – 130, 1936-37 рр. – 236 [8, арк. 16]. Станом на 1 липня 1938 р. стрілецьких будинків у Луцьку було: закінчених 13; у процесі будівництва перебувало 20 [9, s. 135].

Збереглися дані будівельних характеристик та начиння стрілецького клубу. На прикладі цього культурного закладу, який був споруджений в 1937р. в Любомирці, дізнаємося, що дана будівля задовольняла архітектурні вимоги, які висував СС. Зокрема, клуб відповідав відведеним розмірам 16×8м., збудований з дерев'яних брусів на кам'яному фундаменті, покритий гонтом або дранками. В середині клуб мав розміри 8×8, де розташовувалася сцена із кулісами. Земля, на якій стояв будинок, займала площу у півгектара і була власністю князя Любомирського, знаходилась у оренді СС. Територія була огорожена парканом з дощок три метри висоти. У дальній частині приміщення знаходився вкопаний у землі малокаліберний тир 50 м. З правої сторони клубу була спортивна площадка для гри у волейбол.

З начиння в клубі, крім портрету президента, радіо, державного прапора, знаходилися також музичні інструменти (мандоліна, балалайка, скрипка, гітара і барабан). Тобто, клуб був не лише місцем, де прививалися культурно-ціннісні орієнтири, а також і закладом дозволя [10, арк. 21-22].

Необхідно також зазначити, що в культурно-освітньому плані вагому роль відіграв КОП на Волині, який опікувався Стрілецьким союзом. Так, 6 листопада 1932 р. за підтримки КОП у с. Мізоч Здолбунівського повіту відбулося освячення Стрілецького дому ім. Олександри Пилсудської. На урочистість окрім керівництва формації прибули запрошені представники державної та самоврядної влади, шкільна молодь, місцеві мешканці. Цікаво, що ця установа стала центром культурно-освітньої роботи КОП у селі, адже мала танцювальну залу, приміщення для трансляції фільмів, світлицю та бібліотеку, користуватися якими могли не лише солдати Корпусу, але й усе бажане населення.

Зусиллями батальйону КОП «Гоща» було засновано Здолбунівський комітет відзначення урочистостей. З його ініціативи, зокрема 15 травня 1931 р. відбулося святкування Дня солдата в рамках якого на ринковій площі м. Здолбунів зібралися представники організацій «Стрельчик», «Стрелець», «Союз харцерів», чеський «Сокіл», місцеве населення різних національностей [11, с. 171-172].

Часто СС звертався по допомогу до державних органів влади та спонсорів у будівництві стрілецьких клубів. До Міністерства Комунікації у Варшаві та до керівництва Державної каменоломні у Яновій Долині звертався волинський воєводський комітет з будівництва клубу у місцевості Сівки на Костопільщині з проханням про допомогу. У зв'язку із будівництвом Стрілецького клубу на радянсько-польському кордоні необхідно було на будівництво 250 тон ламаного каменю з Державної каменоломні у Яновій Долині. Ініціатива будівництва Стрілецького клубу в Сівках була підтримана офіцерами КОП відділу «Березне», а також сусідніх відділів СС. В Сівках не існувало Стрілецького клубу (власного приміщення), а народні заходи проходили в сільських будинках. Даний камінь мав би піти на фундамент та частково на бруківку [12, арк. 145].

Отже, великим досягненням осадників була культурна та суспільна робота, яка мала за мету виховання освіченої людини. Польські парамілітарні організації робили все для того, аби кожний відділ, округ, область мали

власний культурний центр, клуб, бібліотеку з читальнею, а також по можливості аматорську сцену, оркестр та хор. Саме таким чином вони намагалися населення до культурно-ціннісних орієнтирів. Важливим чинником, який координував би культурно-просвітницьку роботу, був власний культурний центр.

Список використаних джерел

1. Державний архів Рівненської області (далі ДАРО) – Ф. 30. – Оп. 20. – Спр. 173. – Арк. 38.
2. Szczepański J. Organizacje kombatanckie i paramilitarne w Mazowszu Północnym w okresie międzywojennym / J. Szczepański // Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego, 2009. – S. 31-43.
3. Державний архів Волинської області (далі ДАВО). – Ф. 129. – Оп. 1. – Спр. 36. – Арк. 86.
4. Chojnowski A. Koncesje politekinarodowości w rządach w latach 1921-1939 / A. Chojnowski. – Wrocław, 1979. – 262 s.
5. Paschalski F. Rola Związku Strzeleckiego w życiu państwowym / F. Paschalski // Strzelec. – 1933. – № 53. – S. 20 – 22.
6. Zakrzewska A. Związek Strzelecki 1919-1939. Wychowanie obywatelskie młodzieży / A. Zakrzewska. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2007. – 320 s.
7. ДАРО. – Ф. 30. – Оп. 20. – Спр. 181. – Арк. 8.
8. Державний архів Тернопільської області (далі ДАТО). – Ф. 2. – Оп. 2. – Спр. 184. – Арк. 16.
9. Zakrzewska A. Związek Strzelecki 1919-1939. Wychowanie obywatelskie młodzieży / A. Zakrzewska. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2007. – 320 s.
10. ДАРО. – Ф. 30. – Оп. 20. – Спр. 180. – Арк. 21 – 22.
11. Бортник Л. Корпус Охорони Прикордоння на Волині у 1924 – 1939 рр. : дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01. «Історія України» / Л. Бортник. – Луцьк, 2015. – 284 с.
12. ДАРО. – Ф. 11. – Оп. 1. – Спр. 38. – Арк. 145.

РОСІЙСЬКІ НІМЦІ В РОКИ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

*Скібчик Анна Василівна, магістрант
Науковий керівник: Северова О.В., доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Російські німці були однією з найвпливовіших національних меншин Російської імперії. З кінця XVIII століття (коли по суті і почалася міграція німців до Росії) по 1914 рік питома вага німецького етносу в Росії виросла з 0,6% до 1,4% від населення країни [1, с. 456]. В кінці XIX – на початку XX ст. ставлення до людей німецького походження змінюється, це частково пояснюється нестабільною міжнародною ситуацією та досить складним внутрішнім становищем Російської імперії.

Формування двох ворогуючих таборів у Європі, Антанти та Троїстого союзу, вплинуло на зміну статусу російських німців. З липня 1871 р. почався процес ліквідації німецьких колоній у Російській імперії. В російському суспільстві зростає ворожість до німців, починають все голосніше лунати заклики боротися із «німецьким засиллям». Проблема загострилася, коли стало зрозумілим, що світової війни не уникнути, а Німецька імперія з союзника перетворилася на ворога.

Щоб уникнути переслідувань, німці-офіцери російської армії змінювали прізвища – так Йоганн Клейст ставав Іваном Клевстовим, Теодор Мут – Федором Мутовим, Вольдемар фон Візе – Володимиром Фонвізіним і таких прикладів можна наводити безліч.

У серпні – жовтні 1914 року після оголошення загальної мобілізації розпочався призов ратників в дружини Державного ополчення, у тому числі і німців-колоністів Саратовської, Ставропольської і інших губерній.

Дослідник І. Ладигін зазначає, що у складі російської імперської армії були представлені формування, які були укомплектовані або виключно із німців-колоністів, або такі, в яких вони становили більшу половину особового складу. Так, 419-й Аткарський піхотний полк 105-ї піхотної дивізії складався з німців, і формувався з 223-ї, 224-ї і 225-ї Саратовських піхотних дружин ополченців – жителів німецьких колоній Саратовської губернії [5].

В дивізії як мінімум ще один полк – 420-й Сердобський піхотний – складався з німців-колоністів 226-ї, 227-ї і 228-ї Саратовських піхотних дружин [4].

Входила до складу 105-ї дивізії і артилерійська бригада, яка була сформована з німців. Офіцерів основному були росіянами або представниками інших, ненімецьких, національностей. Зазначенні формування брали активну участь в бойових діях. В ході боїв при форсуванні р. Ікви в травні 1915 року в 105-й піхотній дивізії відзначився біля Дорогоостою 420-й Сердобський піхотний полк, який захопив у австрійців 4 гармати. У травні-листопаді 1916 р. 105-а дивізія, зокрема Аткарський та Сердобські полки, брали участь в знаменитому Брусилівському прориві [4].

У 1917 р. полки 105-ї дивізії вважалися одними з найнадійніших і боєздатних частин російської армії. Після оголошеної більшовиками демобілізації і розпуску армії солдати 419-го полку в кінці 1917 р. – на початку 1918-го р. повернулися в Саратовську губернію.

Всього за роки війни з території Поволжя було мобілізовано понад 50 тис. осіб – майже все чоловіче німецьке населення призовного віку [2, с. 118]. В документах, які збереглися, ми не знайшли свідчень про масове дезертирство чи перехід на бік ворога російських солдат німецького походження.

Вже з осені 1914 року німців у більшості випадків припинили посилати на західні фронти Східноєвропейського театру бойових дій: Північно-Західний фронт, Західний фронт та Південно-Західний фронт. Розпорядженням мобілізаційного відділу Головного управління Генерального штабу від 22 жовтня 1914 року начальнику штабу Казанського військового округу було наказано: «Всіх німців-колоністів не висилати з ротами на Західний фронт, а відправляти Вашим розпорядженням за погодженням з начальником штабу Кавказького військового округу в запасні батальйони Кавказу» [2, с. 118]. Тих же, хто потрапив на західні фронти раніше, переводили на Кавказький фронт. Всього протягом 1914-1915 років з західних фронтів на Кавказький було

відправлено понад 17 тисяч німців-військовослужбовців [2, с. 118].

Тому участь у військових операціях німецьких полків 105-ї дивізії є скоріше виключенням з правил, а ніж звичною практикою. Лише невеликій кількості німців вдалося уникнути дискримінації на військовій службі. Як правило, це були офіцери.

Солдати з німецьких колоній, які були відправлені на Кавказький фронт, використовувалися в якості робочої сили під час відновлення зруйнованих фортифікацій, доріг, для спорудження окопів тощо. Зброю німцям-колоністам не довіряли, тому що в них бачили зрадників та шпигунів. У бойові частини було направлено всього близько 4000 німців, головним чином, в піхоту, не більше ніж по 10 чоловік в роту. Частина німців-військовослужбовців була прикомандирована до козачих військ: по 15 осіб до кінних і по 25 до пластунських та інших піших сотень [2, с. 119].

Однак, упередження командування щодо російських німців були в переважній більшості випадків безпідставними. Німці-військовослужбовці, що опинилися в бойових частинах, воювали чесно і мужньо. Так, в списку із 124 нижчих чинів 1-го Кавказького саперного батальйону, нагороджених головнокомандувачем Кавказької армії за бойові заслуги у Ерзерумській операції взимку 1915-1916 рр., серед інших, отримали Георгіївський хрест 4-го ступеня молодші унтер-офіцери Карл Вебер і Рудольф Келлер, сапери Густав Борман, Карл Кренц, ЛейзерЗенгер і інші німці [2, с. 119].

З початком війни в усіх лютеранських і католицьких храмах, які розміщувалися на території Російської імперії, були відслужені молебні про дарування перемоги російській зброї. У німецькомовних газетах друкувалися відозви до німецького населення із закликом вірно служити царю й Батьківщині, заклики дбати про сім'ї тих, хто пішов на фронт, та допомагати пораненим. Поволзькі німці взяли активну участь в благодійних акціях, спрямованих на допомогу фронту, на організацію лікування поранених воїнів. Станом на 1 червня 1915 року ними було пожертвовано для фронту понад 100 тисяч рублів, зібрана велика кількість продовольства, одягу і взуття. Німці відкрили і утримували на свої кошти сім досить великих лазаретів. У місцевій російськомовній пресі збереглося чимало вдячних відгуків про діяльність цих лазаретів [2, с. 118].

Однак після перших невдач російських військ на фронтах навіть патріотичні дії німецького населення Поволжя та інших регіонів імперії не могли перешкодити виникненню в суспільстві нової хвилі антинімецьких настроїв. Особливо широкий розмах вони отримали в 1915 році. Істерія, яка поширилася серед населення призвела до того, що в країні розпочалися погроми німецьких підприємств, магазинів, квартир та побиття людей.

З 1914 року починається масове перейменування міст та селищ з німецькими назвами. Початок цьому поклав циркуляр Міністерства внутрішніх справ «О переименовании населенных мест» від 15 жовтня 1914 року. У даному документі міністр внутрішніх справ М. Маклаков закликав: «З огляду на війну Росії з Німеччиною та Австрією я знаходжу своєчасним поставити на чергу питання про перейменування тих селищ і волостей, котрі носять німецькі назви, з присвоєнням їм найменувань російських» [5, с. 558]. Внаслідок такого кроку тисячі німецьких селищ в Поволжі, Причорномор'ї та в інших регіонах Російської імперії отримали російські назви. В тому числі й столиця держави Санкт-Петербург була перейменована на Петроград. Всюди проводилося виявлення осіб німецького та австро-угорського підданства, при цьому російських німців поставили в такі умови, що їм необхідно було самим доводити російське підданство. Якщо це не вдавалося зробити, вони, як громадяни ворожих держав, піддавалися інтернуванню.

Продовженням антинімецької кампанії стала низка заходів з ліквідації великого земельного володіння російських німців. 2 лютого 1915 року Рада міністрів, скориставшись припиненням роботи Державної думи, на підставі статті 87 «Основних державних законів» прийняла три закони, які були розроблені М. Маклаковим за дорученням Миколи II: «О землевладении и землепользовании в государстве Российском австрийских, венгерских, германских или турецких подданных» [5, с. 562]; «О прекращении землевладения и землепользования австрийских, венгерских или германских выходцев в приграничных местностях» [5, с. 568]; «О землевладении и землепользовании некоторых разрядов состоящих в русском подданстве австрийских, венгерских или германских выходцев» [5, с. 570].

Ці закони, що отримали назву «ліквідаційних», позбавляли німецьких громадян Росії земельних володінь і права землекористування в межах 150-верстної смуги російської території вздовж кордону з Німеччиною і Австро-Угорщиною, і в межах 100-верстної смуги в Фінляндії, по берегах Балтійського, Чорного, Азовського морів і в Закавказзі. Для реалізації законів відводилося від 10 до 16 місяців.

Восени 1915 р. міністром внутрішніх справ був призначений О. Хвостов, відомий своїми крайніми антинімецькими поглядами. За його ініціативою 13 грудня 1915 року Рада міністрів видала ще один закон, спрямований проти німецького населення: «О некоторых изменениях и дополнениях узаконенных от 2 февраля 1915 года о землевладении и землепользовании подданных воюющих с Россией держав, а также австрийских, венгерских или германских выходцев» [5, с. 590]. Цей документ значно розширив категорію осіб, які були позбавлені земельних володінь. Дані ліквідаційні закони не лише обмежили права російських німців, але й підірвали економіку імперії у південно-західній частині держави.

В наслідок поразок на фронтах Першої світової війни та значних людських втрат у 1916 році Миколою II було затверджено положення «Об особом Комитете по борьбе с немецким засильем». В першій статті документа вказувалася мета створення даного органу: «Для об'єднання, узгодження і керівництва діяльністю урядових і громадських установ і посадових осіб, для здійснення узаконень і розпоряджень Уряду, що обмежують права ворожих підданих і вихідців, а також для обмірковування і обговорення заходів зі звільнення країни від німецького впливу у всіх областях народного життя, засновується Особливий Комітет» [1, с. 501]. З його виникненням реакційна політика посилювалася, а переслідування мирного німецького населення стало державною прерогативою.

Одним з найбільш негативних практичних проявів антинімецької політики держави, поряд з «відчуженням» землі у німців-колоністів, стала депортація німецького населення із західних прифронтових територій Російської імперії. Формально вона не санкціонувалася урядом і проводилася ніби військовим командуванням під виглядом

евакуації. Однак масштаби цієї кампанії (від Фінляндії до Чорного моря) і розмах (сотні тисяч німців) дозволяють впевнено стверджувати, що це була акція, санкціонована на найвищому рівні. Німці були переселені на територію Сибіру та Заволжя. Велика кількість, зокрема люди похилого віку та діти, не витримали тяжкої дороги і померли.

Отже, з початком Першої світової війни російські німці стали жертвами масової істерії та боязні шпигунських атак суперника – Німецької імперії. Не зважаючи на те, що німці-колоністи віддано служили інтересам російської корони, вони піддавалися масовій дискримінації. Численні антинімецькі «ліквідаційні» закони призвели до того, що мирне населення, яке не мало відношення до війни, було позбавлене засобів до існування та виселене з давно обжитих місць. Солдати з числа німців-колоністів, не зважаючи на їх доблесть та відвагу, використовувалися як робоча сила, і їх статус у війську мало чим відрізнявся від статусу військовополонених. Таке ставлення призвело до того, що раніше вірні піддані імператора піддалися на більшовицьку агітацію та підтримали революцію 1917 року.

Список використаних джерел

1. Герман А. История немцев России: учебное пособие / А. Герман, Т. Иларионова, И. Плева. – М.:МСНК-пресс, 2015. – 542 с.
2. Герман А. Подвиг ефрейтора Эрентауга / А. Герман // Журнал «Родина». – № 8. – 2014. – С.118–120.
3. Диц В. Кто мы, российские немцы?/[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusdeutsch-panorama.ru/article.php?mode=view&site_id=34&own_menu_id=14127
4. Ладугин И. Немцы в Русской Армии накануне и в годы Первой Мировой войны/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://army.armor.kiev.ua/hist/nemcu-rus.php>.
5. Немцы в истории России: Документы высших органов власти и военного командования. 1652- 1917./ сост. В. Дизендорф – М.: МФД Материк, 2006. – 784 с.

СТАВЛЕННЯ ПРЕДСТАВНИКІВ СТУДІЙСЬКОГО МОНАШЕСТВА ДО ОУН ПІД ЧАС ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Скіра Юрій Романович, аспірант

*Науковий керівник: Хома І.Я., кандидат історичних наук доцент
Національний університет «Львівська політехніка»*

Дослідження відносин духовенства Греко-Католицької Церкви з ОУН в останнє десятиліття набрало обертів у сучасній українській історіографії [1; 2, р. 389-401; 3, с. 356-361; 4, с. 238-246; 5, с. 133-136; 6, с. 23-46]. Ці тенденції пов'язані з відкриттям можливостей дослідження життя Греко-Католицької Церкви у першій половині ХХ ст. без ідеологічних забарвлень та упереджень, які залишила радянська історіографія. З іншого боку з'явилась можливість на державному рівні сприяти і вивченню національно-визвольної боротьби ХХ ст., особливо складних подій 40-50 рр. ХХ ст. на Західній Україні. У цій площині ситуація є проблематичною, адже українське суспільство наразі не готове дивитися критично на цей етап своєї історії. Міфологізація та героїзація є ще пануючими елементами у працях окремих істориків. Вони не дозволяють дивитися об'єктивно на події 40-50 рр. ХХ ст. Тому у формуванні об'єктивного погляду на діяльність ОУН важливим чинником є висвітлення її відносин з представниками Греко-Католицької Церкви, їх ставлення до її діяльності. Це розв'язало б ряд історичних міфів та сприяло відновленню історичної правди.

Особливий наголос у статті покладено на відображення ставлення до ОУН студійського монашества. Вивчення стосунків між представниками монашества Греко-Католицької Церкви та ОУН є малодослідженою темою в українській історіографії, оскільки в більшості історики пишуть про позиції окремо взятих представників духовенства. Дослідження ж студитів дозволяє побачити ставлення окремо взятої монашої спільноти, її поведінку та сприйняття ідей, які несли ОУН.

Ставлення монахів Студійського Уставу до ОУН у більшій мірі було сформоване баченням цієї організації їхнім архімандритом митрополитом Андреем Шептицьким та ігуменом Унівської Святоуспенської Лаври ієромонахом Климентієм (Шептицьким). А вони у свою чергу ставилися у міжвоєнний період до ОУН негативно. Позиція митрополита Андрея Шептицького у цьому питанні досить добре висвітлена у монографії Ліліани Гентош «Митрополит Шептицький 1923-1939. Випробування ідеалів»[7]. Автор описує конфлікт глави Греко-Католицької Церкви з керівництвом ОУН [7, с.159-185]. Основою нього були світоглядні розходження сторін. Митрополит засуджував протягом усього свого служіння на Святоюрській горі насилля та використання політичних вбивств. А ОУН у 30 рр. ХХ ст. використовувало ці методи у відповідь на злочини польського уряду проти українського населення. Митрополиту Андрею Шептицькому як і його рідному брату ігумену Климентію (Шептицькому) імпонували парламентські методи подолання політичних криз. Це було результатом їхнього стилю життя, мислення та світогляду. Глава Греко-Католицької Церкви зберігав віру у парламентаризм навіть у найгірші роки німецької окупації [8, с.87].

В журналі «Ясна путь» за 30 рр. ХХ ст. ієромонах Климентій (Шептицький) заохочував спільноту студитів до роздумів над політичною ситуацією і визначення поведінки монахів у майбутньому. У статті «Сучасний світ-Христос-Ми» за 1936 р. чітко зазначено, що найбільш деструктивними світоглядними течіями у тодішньому світі є крайній націоналізм та комунізм [9, с.6]. Тому він застерігав вірних і братію перед спокусою прийняти ці ідеали. Братія ж дослухалася до закликів ігумена. Свідченням цього є випадок, який описує літопис студитського монастиря святого священномученика Йосафата у Львові. Хроніка пише про 30 квітня 1933 р.: «Настоятель відмовив давати обід учню VIII класи Василю Карасю задля того, що він також прилучився до тої молоді, яка в своїм націоналістичнім засліпленню відмовилась брати участь у святі «Молодь Христові» [10, арк.95]. Монахи твердо трималися тези про ненасильницький підхід у боротьбі за волю України і намагалися рятувати дітей, які часто були запалені націоналістичними ідеями.

У роки Другої світової війни їхня позиція не змінилася. Однак, сповняючи своє покликання, вони

здійснювали душпастирську роботу серед підпільників, намагалися зменшити рівень жорстокості в умовах етнічних чисток, військового терору та допомагали пораненим. Це була важлива робота під час німецької, а пізніше радянської окупації. Свято-Іванівська Лавра Студійського Уставу у Львові перетворилася на важливий центр переговорів та допомоги українському руху опору. Сюди, зокрема приходив головний командир УПА Роман Шухевич. Однією з сторін його співпраці з Греко-Католицькою Церквою був порятунок євреїв. Його родина переховувала в себе єврейську дівчинку Ірину Райхенберг протягом вересня 1942-лютого 1943 рр. Роман Шухевич виготовив для дівчинки нові документи, а коли переховування стало неможливим, через арешт гестапо дружини генерала – Наталії Шухевич, він перевіз її до сиротинця при монастирі сестер ЧСВВ у с. Пилипові (тепер Жовківський район Львівської області). Там під опікою сестер Ірина Райхенберг дочекалася завершення німецької окупації.

Деякі монахи Студійського Уставу, щоправда переходили ту межу, яку виробив їхній архімандрит та ігумен. Зокрема, ієромонах Рафаїл (Роман Хомин) активно включився у підпільну роботу у Львові. Він часто відвідував підпільну явку ОУН на вул. Круп'ярській, де зустрічався з членами Організації [11]. Вершиною його боротьби за свободу України стало служіння капеланом УПА. Він пішов до її лав добровольцем і став капеланом старшинської школи «Олені», яка знаходилась в Карпатах. Проте це служіння він виконував недовго, бо загинув під час облоги НКВС у жовтні 1944 р.

Ігуменя мати Йосифа (Олена Вітер) також допомагала українському підпільному руху. В неї був націоналістичний світогляд, який був сформований її батьком. Він, будучи українським патріотом, загинув у бою під Крутами у 1918 р. Вона ж постійно дбала в с. Якторові (тепер Золочівський район Львівської області), де був був Святопокровський монастир сестер Студійського Уставу, про національно свідоме виховання молоді. У роки німецької окупації відіграла ключову роль у порятунку єврейських жінок і дівчаток від рук нацистів. У 1944 р. вона організувала переховування пораненого полковника УПА Івана Ремболовича [12, с.131-132]. Ігуменя виробила для нього потрібні документи на надала притулок при монастирі. Пробувши деякий час тут, він переправився у більш надійне місце і продовжував свою боротьбу до 1949 р., доки не був заарештований радянськими органами держбезпеки.

Переходячи до висновків, варто зазначити, що не зважаючи на негативне ставлення проводу студійського монашества до націоналістичної ідеології у міжвоєнний період, студити у роки Другої світової війни активно допомагали ОУН та УПА. Вони проводили душпастирське служіння серед підпільників, старалися зменшити жорстокість в тих складних умовах війни, допомагали пораненим та сприяли їх порятунку від рук репресивних органів СРСР. При цьому їм вдавалося, за окремими винятками, тримати політичну дистанцію. Студити врятували багато бійців УПА та мешканців Галичини своїм служінням і дослідження цього вимагає подальших наукових опрацювань.

Список використаної літератури

1. Націоналізм і релігія: Греко-Католицька Церква та український націоналістичний рух у Галичині (1920-1930-ті роки) / Олександр Зайцев, Олег Беген, Василь Стефанів; Український католицький університет, Центр досліджень визвольного руху; за загальною редакцією Олександра Зайцева. – Львів : Видавництво Українського католицького університету, 2011. – 383 с.
2. Zaicev Y. Ukrainian Integral Nationalism and the Greek-Catholic Church in the 1920-30s // *Catholicism and Fascism in Europe 1918-1945* / Ed. by J. Nelis, A. Morelli, D. Praet. – Hildesheim-Zürich-New York: Georg Olms Verlag, 2015. – P. 389-401.
3. Стефанів В. В. Ставлення Андрея Шептицького до військово-політичної діяльності УВО, ОУН у 1920-1930-ті роки / В. В. Стефанів // *Матеріали міжнародної наукової конференції “Українсько-польсько-білоруське сусідство: ХХ століття / упор. М. Литвин, В. Футала. – Львів, 2008. – С. 356-361.*
4. Гаврилів І. Українська греко-католицька церква й Організація українських націоналістів: проблема взаємин (на прикладі життєвого шляху Степана Бандери) / І. Гаврилів, В. Стефанів // *Галичина. Всеукраїнський науковий і культурно-просвітній краєзнавчий часопис. – Івано-Франківськ, 2009. – С. 238-246.*
5. Стефанів В. В. Інтегральний націоналізм та релігійне питання у Польщі в 1920-1930 рр. / В. В. Стефанів // “Держава та армія”: Вісник національного університету «Львівська політехніка». – Львів, 2008. – № 612. – С. 133-136.
6. Стефанів В. В. Дискусія між Греко-Католицькою Церквою та Організацією Українських Націоналістів про актуальні проблеми розвитку українського суспільства в 1920-х–1930-х роках / В. В. Стефанів // *Український визвольний рух. – Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, Центр досліджень визвольного руху, 2008. – Збірник №12. – С. 23-48.*
7. Гентош Л. Митрополит Шептицький 1923-1939. Випробування ідеалів / Л. Гентош. – Львів: ВНТЛ-КЛАСИКА, 2015. – 586 с.
8. Паньківський К. Від держави до комітету: літо 1941 року у Львові / К. Паньківський. – Нью-Йорк: Ключі, 1957. – 160 с.
9. Сучасний світ-Христос-Ми // Ясна путь. – 1936. – №1-2. – С. 5-8.
10. Центральний державний історичний архів України, м. Львів. Ф.684. Протоігуменат монастирів чину св. Василя Великого у Львові, 1575-1945 рр. Оп. 2. Спр. 85. Хроніка монастиря святого Йосафата Студійського Уставу, 1931-1945 рр., 152 арк.
11. Інтерв'ю з Анною Канич, 1928 р.н., від 15.06.2016, м. Львів. Ч. III. Інтерв'юер: Ю. Скіра.
12. Коваль Р. Іван Ремболович: історичний нарис / Р. Коваль. – Київ: Холодний яр, 2012. – 462 с.

НЕБЕЗПЕКИ РЕЛІГІЙНИХ ТЕНЕТ ЛЮДСЬКОГО НЕПОРОЗУМІННЯ

Солтис А.С., студент

*Науковий керівник: Шевчук О. А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Мета статі: розкрити основні причини виникнення небезпечних ситуацій у житті людини на релігійному підґрунті.

Постановка проблеми. Про релігійне життя та етноконфесійну ситуацію в Україні більш повно розкрили у своїх працях сучасні дослідники В. Бондаренко, В. Єленський, В. Журавський, С. Здіорук. Проф. коледжу Wheaton Ерл Кернс і проф. Гарольд Браун здійснили аналіз історії християнської церкви та розкрили причини виникнення різних конфесій. Вони прийшли до висновку, що виникнення небезпечних ситуацій щодо релігії ґрунтуються на невмінні людей перебувати у мирі з людьми різних релігійних конфесій [1, с. 19-20, 29-30; 3, с. 18-19; 4-5].

Виклад основного матеріалу. Згідно мети ми проаналізували різні конфліктні ситуації серед християн, що призвели до небезпек на релігійному підґрунті.

Релігія (від лат. religio – зв'язок) – особлива система світогляду та світосприйняття конкретної людини або групи людей, набір культурних, духовних та моральних цінностей, що обумовлюють поведінку людини [6].

Християнство (від грец. Χριστός – «помазанник», «Месія») – один з напрямків єдинобожжя. Поряд із ісламом та буддизмом входить в число трьох світових релігій. Характерною особливістю християнства, яка відрізняє його від інших напрямків єдинобожжя, є віра в Ісуса Христа як втілення і прояв Бога заради спасіння всього людства й людського суспільства і настанови в істині. На відміну від християнства, іслам та юдаїзм не визнають Ісуса Христа як одну з іпостасей Всевишнього. Одна з авраамічних релігій (семітичного походження, також юдаїзм, іслам) [7].

На запитання Ісуса Христа до своїх учнів: «А ви за кого Мене маєте?» (Мф. 16, 15) [2], яке ще не раз буде задаватися для більшості людей, що живуть на землі й відповідей на нього, як і раніше, буде багато.

У II-IV ст. після Р. Х. на християнську церкву здійснювалися страшні гоніння, що мали за мету – її повне знищення. Тривалий час історики не могли збагнути, у чому ж полягала причина гонінь на християн у Римській імперії. Адаже язичники, – і римляни тут не виняток, – зазвичай відзначаються релігійною толерантністю. Римлянам було байдуже, кому моляться їхні співгромадяни: Юпітеру Капітолійському, Аполлону, Серапісу, Митрі чи крокодиліві. Розв'язок крився в тому, що участь в імперському культі і в культі богів – була тестом на політичну лояльність. Зверши обряд, і ніхто тебе й не питає, у кого ти віриш, кому і як молишся в інший час. У протоколах судів над мучениками часто можна прочитати: «суддя, співчуваючи християнинові, каже йому – та ніхто не заважає тобі вірити у цього вашого Христа! Склади жертву Юпітеру, а потім, якщо хочеш, я з тобою разом помолюся до Христа так, як це прийнято у вас». У Римській імперії християни зазнавали гонінь не тому, що більшість ненавиділа їхню віру. А тому, що суспільство, байдуже до всього, вимагало від них провадити такий само образ життя. Але за імператора Костянтина (у 311-337 рр. після Р.Х.) був оформлений свого роду взаємовигідний союз, у якому держава повинна була охороняти і підтримувати церкву, а вона, у свою чергу, бути його ідеологією, за допомогою якої можна було б об'єднати римську імперію, яка розпадалася на частини. У результаті церква стала державною, але при цьому змінила багато біблійних доктрин на вигідні язичникам, включаючи і урядовий апарат, бо тільки на цих умовах вони погодилися стати християнами. Незабаром при церкві створюється інквізиція – каральна організація, покликана знищувати всіх інакомислячих, і насамперед тих, хто зберігав вірність початковому (істинному) християнству. Стали забороняти читати Біблію і під страхом смерті мати її у будинку. Замість Слова Бога з'явилися праці отців церкви, які часто суперечать Біблії. Держава стала християнською тільки по імені, по суті ж залишилася язичницькою. З цього часу церква активно підтримує імператора у всіх його починаннях і в тому числі тих, які суперечать вченню Христа. У цей час була закладена основа всесвітнього панування папства, фактично правлячого тодішнім світом (538-1798 рр.). Цей період в історії називається темним, так як відзначений небувалою жорстокістю, тортурами, багаттями інквізиції, падінням моралі, моральності, схоластизму, марновірством, неучтвом.

Бурхливі політичні події VIII-XI ст. призвели до остаточного поділу державної церкви (1054 р.), заснованої Костянтином. Так з'явилася Західна або католицька церква, на чолі з папою римським і Східна або православна церква на чолі з патріархом. Через короткий проміжок часу Візантія починає розвалюватися. У близьких до неї країнах виникають рухи, спрямовані на незалежність церков даних держав від Константинополя, шляхом введення власного патріаршества. Цей процес у різних країнах зайняв різний часовий проміжок, але, врешті-решт, привів до того, що колись єдина православна церква розкололася на кілька незалежних національних церков: російську, грузинську, сербську, румунську, болгарську, кіпрську, елладську, польську, словацьку, американську, албанську і чотири стародавні – Константинопольську, Антіохійську, Єрусалимську і Олександрійську. Три останні були незалежні ще з IV ст. від Візантійської церкви. Політичні події на території Росії призвели до розколу православної церкви на православні церкви Московського та Київського патріархату, Руську зарубіжну православну церкву, церкви старообрядницького толку. Багато православних церков в історії були непримиренні між собою, часто закликаючи винищувати одна одну. Тому монолітної Православної церкви раніше ніколи не було.

У Росії в XIV ст. виникла протестантська течія, яку очолив митрополит Зосима, за підтримки великого князя Івана III, государя «всієї Русі» (1462–1505 рр.) і великого канцлера Ф. Куріцина. За своєю суттю вона дуже близько до вчення німецьких протестантів (зокрема Лютера). Але реакція взяла верх, і перші російські протестанти були спалені в 1503 р. в Москві. Рух Реформації, що поклав початок протестантизму, розпочатий в XIV ст. при Д.Вікліфі, був продовжений Яном Гусом і отримав повний розквіт при Мартіні Лютері, охопив всю Європу, кинувши виклик для папської тиранії. У результаті запеклої боротьби на політичній карті світу з'явилися протестантські країни – Німеччина, Англія, Швеція, Данія, Голландія, Швейцарія. Але, прийшов час та ідеї оновлення церкви, відродження в ній чистоти Христового вчення без домішок людських уявлень, думок і переказів, були поступово забуті, і до XVIII

ст. реформація зупинилася. За 200 років були створені кілька протестантських церков – лютеранська, кальвіністська, церква гугенотів, англіканська. Тодішні християни, побачивши помилку своїх попередників, вирішують продовжити шлях відродження церкви. Так виникає церква баптистів, пуритан, методистів; їм на зміну приходять інші численні протестантські деномінації, що одержали поширення особливо в Америці. Часом церкви виникали через боротьбу окремих керівників, наприклад, численні церкви п'ятидесятницького толку та ін. Отже, різноманіття християнських церков сьогодні пояснюється політичними, історичними, теологічними, національними та іншими причинами.

Історія християнської теології в значній своїй частині – це історія ересей, оскільки Ісус Христос і Його заяви, а також і твердження Його учнів про Нього, здавалися людям жахливо неправдоподібними. Релігійна ортодоксія Його часу і Його народу вважала заяви Ісуса богохульними, за що і Він був засуджений до смерті.

Ісус Христос, проголошений першими християнами, володів такою привабливою силою, що значна частина людського роду прийшла до Нього як до свого Господа і Спасителя, і вони визнали Його Божественну природу нарівні з Богом Отцем. Поряд з тими, хто прийняв нікейську доктрину як істину про Ісуса Христа, були ще й десятки, сотні мільйонів інших, які відмовляються прийняти таке визначення, але їм не хочуть відмовитися від Христа. Вони формували свої доктрини, висловлюючи їх відкрито, і стали великими еретиками в християнській історії. Єресі, таким чином, з формальної точки зору, це свідчення про пошуки, що здійснювала церква, про безліч невірних поворотів на шляху, оману і розчарувань і, можливо, – будемо сподіватися, – відкриттів.

Розглянемо небезпечні ситуації, які чагують на сучасних християн.

1. Небезпечні ситуації політичного характеру. Не відповідність законодавства загальним релігійним догмам призводить до небезпечних ситуацій, які могли б не реалізуватися. Наприклад, у Римській імперії існував Міланський едикт: «вір у що хочеш, але поведься, як усі». На сьогоднішній день існує стандартне поведження людей із приборканням власної совісті: «Віруй, у що вважаєш за потрібне, але як лікар ти не маєш права відмовитися робити аборт; як працівник державного закладу, ти зобов'язаний зареєструвати гомосексуальну пару; як працівник агентства з усиновлення – допомогти цій парі всиновити дитину». Разом з тим, православний християнин, який прислуховується до власної совісті мав б вчинити так. Лікар-гінеколог може відмовитися робити аборт, тому що є православним християнином і пояснити жінці про наслідки абортів, узаконене вбивство, яке буде переслідувати майбутню матір усе її подальше життя після усвідомлення того, що вона скоїла. Теж саме стосується працівника агентства. Він може відмовити пару гомосексуалістів від усиновлення та пояснити їхнє аморальне ставлення до дитини, так як ніхто із чоловіків не зможе замінити матері. Тому таке одностороннє виховання з боку двох тат, один з яких – матір, може скалічити життя дитині. Так, у нашій країні, у так званих «цивілізованих» країнах, християн не підвішують на дибі, не кидають на розжарені решітки. Разом з тим, у Хорватії черницю оштрафували за те, що на уроці катехізису вона вказала, згідно з католицьким катехізисом, про гріх гомосексуалізму; у Великобританії звільнили працівницю аерокомпанії за те, що відмовилася зняти хрестик (уніформа компанії не дозволяє сховати його під одягом); у Литві студентам-медикам відмовилися видавати дипломи, якщо вони на студентській практиці не виконають аборт; у Франції демонстрацію, яка виразила незгоду з законопроектом про реєстрацію гомосексуальних «шлюбів», розігнали слезоточивим газом, а священника, який у сутані молився навколішках перед будівлею парламенту, забрали до поліцейського відділку. Склалося враження, що у названих країнах заборонено бути християнином. Переслідують християн і в ісламському світі. Для мусульман, Коран – не просто слово Боже, дане людям, а, так би мовити, Абсолютне Слово. Спрощено кажучи: як християнство сприймає самого Ісуса Христа, так іслам сприймає Коран. Для ісламу це – вічне, незмінне слово Боже, не зумовлене нічим: ні історичними обставинами, ні літературною формою, ні людським середником, через який воно прийшло. Тому заклик Корану до вбивства невірних, до джихаду – це для мусульман святий обов'язок. Окрім цього, в ісламі немає поняття викупної жертви, як у християнстві (або хоч би замісної жертви, як в юдаїзмі). Тому єдиний спосіб спокутувати гріх – покарання, а за більшість гріхів – смерть. В ісламі життя людини не має найвищої цінності, як у християнстві.

2. Міжконфесійні конфлікти. Типовим прикладом такого конфліктування може бути багатовікова ворожнеча між іудейською і християнською релігіями або стосунки між іудаїзмом та ісламом. Особливо гостро стоїть питання щодо звинувачення кожної із сторін у «підступності» від істини. Таку «підступність» покладено в основу внутрішньохристиянського конфлікту (між католиками, протестантами та православними), внутрішньоісламського – між сунітами і шіїтами. Причиною цих і подібних конфліктів є той факт, що та чи інша релігійна група свою істину вважає самодостатньою, а отже, і нормативною, тобто такою, що дотримується певних цінностей. Така група претендує на абсолютне й універсальне тлумачення свого віровчення, проявляє зарозумілість і небажання прийняти право іншого на володіння своєю істиною. Це призводить до конфліктів, насильства або набуває латентної форми.

4. Непорозуміння між релігійною і секулярною людиною з приводу релігійних переконань призводить до трагічних наслідків. Наприклад, у Європі більшість місцевих людей не розуміють дотримання релігійних традицій біженців, для яких така нетерпимість, нерозуміння необхідності поважати чужі релігійні традиції є образою. Цей факт може призвести до конфліктних ситуацій (сварка, демонстрація, війна).

5. Людям різних конфесій легше порозумітися один з одним, ніж віруючому і атеїсту, так як віруючий поважає релігійні традиції людей іншої конфесії. Атеїст не може зрозуміти для чого поважати традиції. Наприклад, у неділю православні християни, мусульмани не працюють, вони ходять до храму Божого. Атеїст працює кожен день, інакше втратить гроші, погіршиться бізнес, тому він вимагає від мусульманина вийти на роботу в неділю. У результаті може виникнути конфліктна ситуація. Мусульманин не вийшов на роботу в неділю. Керівник-атеїст звільнив з роботи робітника-мусульманина. Мусульманин подав скаргу до суду про те, що керівник порушив його права з точки зору релігії. Конфлікт може тривати багато років і перерости в небезпечну ситуацію (побиття, вбивство керівника-атеїста, нанесення матеріальних збитків тощо).

Нами було проведено опитування серед студентів I курсу групи MEI- 11 (див. табл. 1).

Ставлення сучасних студентів до релігійних конфліктів та здатність до мирного співіснування людей різних релігійних поглядів

/п	Запитання	Відповідь
1.	Вік	
2.	Стать	
3.	До якого віросповідання ви себе відносите?	а) християнин; б) мусульманин; в) атеїст; г) юдаїст; д) буддист; е) інша відповідь.
4.	Чи виникають у вас конфліктні ситуації з людьми іншої конфесії?	а) так; б) ні; в) не знаю.
5.	Як ви справляєтесь з конфліктами релігійного характеру?	а) ігнорую; б) доводжу свою точку зору; в) у мене не виникає таких ситуацій; г) пробую знайти компроміс; д) по-різному; е) інша відповідь.
6.	Яку позицію ви займаєте при спілкуванні з людьми іншого світогляду?	а) підтримую хороші відносини; б) уникаю будь-якого спілкування; в) мені байдуже; г) інша відповідь.
7.	Чи можливо досягти миру, при такому різноманітті віросповідань?	а) так; б) ні.
8.	Чи готові ви поступитися своїми релігійними переконаннями для безконфліктного спілкування?	а) ні в якому разі; б) так, відносини для мене важливіші; в) спробую зберегти мирні відносини, не жертвуючи своїми переконаннями.
9.	Ваші дії при агресивному ставленні до вас за ваші релігійні переконання?	а) шукатиму компроміс (миру), для продовження відносин; б) відповім різко, щоб в оточуючих не виникла думка, ніби моя віра нічого не варта; в) зміню тему розмови; г) власний варіант.
10.	Що потрібно для мирного існування людей (з релігійної точки зору)?	а) взаєморозуміння; б) спільні релігійні погляди; в) вміння приймати інших.

У результаті опитування студентів групи МЕІ- 11 до 95 % відносять себе до християн; 13 % – несерйозно підійшли до тесту; 21 % – готові приймати людей інших конфесій; 61 % – здатні до розпалювання конфлікту з людьми інших віросповідань. Отже, студенти недостатньо підготовлені до мирного співіснування з людьми інших конфесій, що загрожує виникненню небезпечних ситуацій на релігійній основі (різний релігійний світогляд).

Крім того студенти не змогли дати чіткого визначення поняттю «духовність», не в повній мірі охарактеризували групи джерел загроз духовної безпеки, не перерахували джерела загроз духовної безпеки [8].

Висновок: Отже, у даній статті розкриті основні причини виникнення небезпечних ситуацій на релігійному підґрунті, що спричинені, у першу чергу, нездатністю самої людини приймати інших людей такими, якими вони є, незалежно від їхньої релігійної належності. Також нами наведено небезпеки політичного характеру на релігійному підґрунті, що можуть виникати у буденних сферах життя.

Список використаних джерел

1. Браун Г. Ереси / Гарольд Браун. – Санкт-Петербург : Мирт, 2015. – 559 с.
2. Біблія / За ред. І. Огієнко. – Київ : Українське Біблійне Товариство, 2011–1151 с.
3. Кернс Е. Дорогами християнства / Ерл Кернс. – Москва : Протестант, 1992. – 415 с.
4. Релігійне життя в Україні: стан, проблеми, шляхи оптимізації / В. Д. Бондаренко, В. Є. Єленський, В.С.Журавський. – К. : Логос, 2001. – 50 с.
5. Здіорук С. І. Етноконфесійна ситуація в Україні та міжцерковні конфлікти: Препр. / С. І. Здіорук. – К. : НІСД, 1993. – 59 с.
6. Інтернет ресурс: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Релігія>.
7. Інтернет ресурс: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Християнство>.
8. Шевчук О.А. Словник з безпеки життєдіяльності: [навч.метод. пос. для студ. гуман. і прир. спец. вищ. навч. зал. України I-IV рівнів акрид.] / О. А. Шевчук. – Вид. 2-ге, доповн. і перер. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 184 с.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В РІВНЕНСЬКІЙ ОБЛАСТІ (1944-1953 рр.)

Старжець Володимир Іванович, здобувач

Науковий керівник: Давидюк Р.П., кандидат історичних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Функціонування системи народної освіти та особливо педагогічної займало одне з центральних місць в планах комуністичної влади по інтеграції західноукраїнського регіону в загальнодержавну систему цінностей та вихованню населення в дусі відданості партії та уряду. З огляду на сучасні освітні реформи надзвичайно актуальним для вітчизняної науки є зосередження дослідницьких зусиль на поглибленому вивченні регіональних особливостей розвитку освіти в післявоєнний період, зокрема в Рівненській області.

Одним із ключових векторів у відбудовчих планах партійного керівництва Рівненщини займало питання відновлення системи освіти. Адже школам, професійно-технічній та вищій освіті більшовики відводили передову роль по ліквідації неграмотності та ідейному вихованню населення області. Надзвичайно важливе місце в цьому плані надавалось вчителям – майбутнім вихованцям молодого покоління відданих радянській владі громадян, «майбутніх будівників комунізму – радянських людей» [2, арк. 2]. А комплектування шкіл кваліфікованими вчителями в свою чергу залежало від рівня розвитку педагогічних училищ та вчительських інститутів. Головними навчальними закладами рівненської області які здійснювали підготовку вчительських кадрів в післявоєнний період, були педагогічні училища (Острозьке, Дубенське, Костопільське), а також Рівненський вчительський інститут.

Становлення педагогічної освіти в післявоєнний період проходило на фоні руйнувань спричинених наслідками німецької окупації та веденням бойових дій на території області, що проявилось у слабкій матеріальній та навчальній базі педагогічних навчальних закладів їх поганим забезпеченням канцелярським приладдям, підручниками, науковою літературою, меблями, наочністю, гуртожитками та незадовільними матеріально-побутовими умовами студентів і викладачів.

Важке становище навчальних закладів по підготовці вчителів початкових класів яскраво ілюструють річні звіти педагогічних училищ, так наприклад у звіті Дубенського пед. училища за 1946/47 навч. рік говорилось: «училище знаходиться у двоповерховому будинку в якому 14 кімнат з них 8 класні ... паливо заготовлюється в лісі силами студентів. Немає читацького залу, мало зошитів, немає наочного приладдя, за винятком саморобного» [4, арк. 1-2]. Серед важливих проблем також відмічались проблеми з продовольством та те, що деякі приміщення училища незаконно займають сторонні особи, зокрема родина працівника МВС [4, арк.1]. На використання приміщень училища сторонніми установами скаржились і в Острозі [3, арк. 2]. Слід відмітити, що в післявоєнний період типовим було коли приміщення освітніх установ займали родини працівників силових структур, партійних чиновників та державні установи, незважаючи на вироки суду і прокуратури по їх звільненню.

Надзвичайно гостро в перші повоєнні роки стояла проблема набору слухачів для училищ, що було зумовлено специфікою західних областей України, де ще було не так багато випускників середніх шкіл та загалом низький рівень знань вступників та значний відсів слухачів. Так наприклад у Костопільському педагогічному училищі станом на 1946 рік було 269 слухачів, а докінця навчального року залишилось 231 [3, арк. 10], але згодом вдається збільшити набір студентів, для порівняння у тому ж таки Костопільському пед. училищі станом на 1950/51 н. р. було 369 слухачів, а на кінець навчального року 340 [2, арк.155].

Важливою складовою підготовки вчителя початкових класів було поєднання теоретичних знань з практичними навиками. Тому, згідно навчальних планів, передбачалося проходження педагогічної практики у базовій школі. Практика включала спостереження студентів за навчально-виховним процесом у школі, пробні уроки, одноденну практику та безперервну педагогічну практику з відривом від виробництва. Враховуючи те, що випускники педагогічних училищ направлялися в школи для навчання дітей початкових класів, саме від них залежало виховання молодого покоління, під їхнім керівництвом відбувалось становлення особистості та формувалися основи ідеологічного світогляду учнів. Недаремно в урядовому документі: «П'ятирічний план відбудови і розвитку народного господарства на 1946-50 рр. та завдання шкіл», особливо підкреслювалось, що «Учитель є першим носієм і сіячем нашої ідеології серед найширших мас трудящихся. Учитель є пропагандистом і агітатором наших ідей»[5, арк. 25-26]. З огляду на це комуністично-пропагандистська складова у процесі підготовки майбутніх вчителів займала надзвичайно важливе місце, що в свою чергу проявлялось увідведенні значної кількості академічних годин предметам ідеологічно-політичного змісту.

Окрему сторінку розвитку педагогічної освіти Рівненщини складає історія розвитку Рівненського вчительського інституту. Утворений інститут був ще у 1940 році але тимчасово припинив свою діяльність у зв'язку з німецькою окупацією міста, яка тривала з 28 червня 1941 по 2 лютого 1944 року. За роки окупації Рівного в приміщенні інституту розміщувався господарський відділ рейхскомісаріату «Україна», що призвело до значних збитків інституту: знищення меблів, загублення навчальної літератури (частину якої німці спалили а частина була вивезена і втрачена в підвалах міста), були виведені з ладу котли і труби парового опалення[9, арк. 3-6]. Незважаючи на визволення, місто ще упродовж півроку піддавалось нищівним бомбардуванням ворожою авіацією. Найбільших збитків приміщенню вчительського інституту завдали повітряні нальоти, здійснені 5 і 18 травня 1944 р.: були повністю вибиті вікна, частково з північної сторони зруйновані рами, зірвані з петель двері, в багатьох місцях зі стелі рухнула штукатурка [10, с.218].

Відновив свою роботу Рівненський вчительський інститут за постановою виконкому Рівненської обласної Ради депутатів трудящих від 5 червня 1944 р., у складі лише двох факультетів: мови й літератури (українське та російське відділення) та фізико-математичного [8, арк. 5].

На 1944/45 навчальний рік контингент набору студентів на перший курс був встановлений 150 чоловік (90 чол. – на мовно-літературний факультет і 60 чол. – на фізико-математичний). Тоді ж відновило роботу й заочне відділення. Директором інституту був призначений Олександр Сергійович Шева, який до війни викладав у рівненському вузі українську літературу [10, с.219].

Що стосується викладацького складу, то його поповнення відбулося в основному за рахунок демобілізованих з лав Радянської армії викладачів та випускників вузів. Добором та розподілом кадрів займалися безпосередньо партійні органи. Так, в західні області в 1944-1945 рр. було направлено 938 наукових працівників, у тому числі 137 професорів та доцентів [1, с. 104].

На кінець 1940-х рр. спостерігається покращення матеріальної та навчальної бази педагогічних установ. Зменшується відсів студентів та плінність наукових кадрів. Відбувається кількісний ріст викладачів вузу. Так, якщо у Рівненському вчительському інституті у 1945 році працювало 16 викладачів [6, арк. 15], у 1949 р. – 26, то на початку 60х рр. – вже близько 70[10, с.223]. Налагоджується наукова робота, викладачі починають працювати над дисертаціями, студентів залучають до різного роду конференцій.

Виховання студентської молоді, яка через кілька років стане основою радянської інтелігенції, потребувало

великих зусиль. Саме тому, особлива увага зверталася на викладацький колектив цих закладів, кожен викладач перебував під наглядом контролюючих органів, про що свідчить той факт, що на кожного викладача заводилася особова справа та у річних звітах подавались списки викладачів, де особливо відмічалось: стаж роботи, приналежність до партії або комсомолу «чи перебував на окупованій території» [3, арк. 30], про роботу викладачів педагогічних закладів Рівненщини також нерідко звучало: «...в умовах західноукраїнських територій України, де є націоналістичні пережитки, учителю особливо потрібно працювати над вихованням радянського патріотизму» [11, с. 178].

Серед політичного виховання студентів крім вивчення ідеологічно правильної літератури надзвичайно поширеним було залучення їх до участі у виборах, мітингах, процесів колективізації, читанні лекцій в колгоспах та підприємствах. Часто комсомольський актив та адміністрація інституту скликали зібрання на яких актив виступав з критикою певних студентів з подальшим їх виключенням. Так, наприклад у 1950 році виконуючи план по боротьбі з залишками українських націоналістів у Рівненському вчительському інституті були організовані збори (яким передувала ретельна перевірка) де викривались студенти, які самі або їхні батьки мали відношення до націоналістичного підпілля чи їх посібників – куркулів, та тих хто не був у колгоспах [7, арк. 73], також стараннями комсомольського активу були виявлені студенти які відвідували церкву і євангелісти [7, арк. 74]. Слід особливо підкреслити, що частина студентів відмовилась засудити своїх батьків і їх відразу було виключено з інституту [7, арк. 73], з подальшими негативними наслідками для них.

Таким чином, заходи радянської влади, спрямовані на розвиток педагогічної освіти Рівненської області упродовж 1944-1953 рр., з одного боку, мали позитивні результати які проявились у відновленні вчительського інституту та мережі педагогічних училищ, забезпеченні Рівненщини та західноукраїнського регіону кваліфікованими кадрами початкової та середньої школи. Разом з тим із позитивними зрушеннями в галузі освіти, спостерігалися й негативні тенденції, що проявились в ідеологізації навчального процесу, постійному контролі з боку радянських партійних структур навчально-виховного процесу, насадженню широким масам населення чужого українцям комуністичного світогляду.

Список використаних джерел

1. Герогова С. В. Розвиток вищої освіти в західному регіоні України (друга половина 40-х-перша половина 50-х рр. XX ст.) / С. В. Герогова, Т. В. Марусик // УІЖ. – 1997. - № 3. – С. 101-108.
2. Державний архів Рівненської області. – Ф. Р-2. – Оп. 3. – Спр. 28.
3. Там само. – Ф. Р-2. – Оп. 4. – Спр. 88.
4. Там само. – Ф. Р-2. – Оп. 4. – Спр. 89.
5. Там само. – Ф. Р-2. – Оп. 4. – Спр. 92.
6. Там само. – Ф. Р-400. – Оп. 3. – Спр. 77.
7. Там само. – Ф. Р-479. – Оп. 1. – Спр. 14.
8. Там само. – Ф. Р-479. – Оп. 1. – Спр. 40.
9. Там само. – Ф. Р-479. – Оп. 1. – Спр. 65.
10. Прищепя О. П. Рівненський державний вчительський (педагогічний) інститут: (1940–60-і рр.) / О. П. Прищепя // Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Рівненська область / редкол.: Р. М. Постолюк, Т. І. Поніманська, І. Д. Пасічник; за заг. ред. Р. М. Постолюка. – К.: Знання України, 2010. – С. 203–228.
11. Сорочинська Т. А. Реформування системи педагогічної освіти Рівненщини в контексті суспільно-політичних змін (1939-1958 рр.) / Т. А. Сорочинська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 3. – С. 176-180.

ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІТИКИ НАЦИСТСЬКОЇ ВЛАДИ ЩОДО ЄВРЕЙСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ НА ТЕРИТОРІЇ ОКУПОВАНОЇ ПОЛЬЩІ (1939-1945 рр.)

Талько Катерина Миколаївна, магістрант

*Науковий керівник: Десятничук І.О., кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Військове вторгнення Третього рейху на польські землі в 1939 р. супроводжувалося швидким просуванням військ та захопленням значних територій. Окупувавши більшу частину країни нацисти почали впроваджувати свої порядки у всі галузі державного життя, особливу увагу приділивши стратифікації суспільства за національною ознакою, використовуючи при цьому різноманітні засоби насильства та ксенофобії.

На найнижчому щаблі суспільства, згідно з расовим вченням нацистів, перебували євреї, чисельність яких на окупованих польських територіях складала 3,5 мільйона чоловік [7, с. 233].

Теоретичною основою нацистської політики щодо євреїв були погляди про походження і розвиток нації та народів, пропаговані елітою нацистської партії. Вони базувалися на расовій теорії французького вченого Жозефа Артура Гобіно і англійського соціолога Х'юстона Стюарта Чемберлена. Згідно з нею лише арійська раса була творцем та носієм людської цивілізації та культури, а всі інші раси вважались неповноцінними і такими, що справляли шкідливий вплив на суспільство [2, с. 45]. На початку Другої світової війни нацисти не мали чіткого плану та єдиної позиції в політиці щодо польських євреїв – однієї з найчисельніших єврейських громад у Європі. Але з перших днів окупації розпочали «генеральну репетицію геноциду», переслідування та масові вбивства єврейського населення [7, с. 318].

На території Польщі вводилися спеціальні правила для існування єврейської громади. Згідно з розпорядженнями окупаційної адміністрації польські євреї були зобов'язані носити спеціальні позначки (зірку Давида), котрими також змушували позначати єврейські крамнички. Крім того, нацисти впроваджували політику

щодо обмеження прав євреїв, зокрема польських євреїв позбавляли рухомого та нерухомого майна, їм забороняли мати власні підприємства, засновувати єврейські навчальні заклади, справляти релігійні обряди. Євреї не могли мати постійного місця роботи, вони позбавлялися права на освіту. Висувалася вимога здати євреям усі радіоприймачі та заборона їздити залізницею [9, с. 254].

Згідно з §3 наказу начальника поліції та СС на теренах генерального губернаторства Фрідріха Крюгера кожен не єврей, який «прийняв до свого помешкання, переховував або годував єврея, підлягав смертній карі» [1, с. 111]. Незважаючи на цю заборону, на польських територіях розгорнулася широка кампанія допомоги єврейському населенню, яка отримала назву «Жегота» [6, с. 516].

Від початку жовтня 1939 року оперативні групи (айнзацгрупи) приступили до фізичної ліквідації представників місцевої єврейської інтелігенції, особливо на «приєднаних» до рейху землях [3, с. 118].

Вже у листопаді 1939 року нацистами було зруйновано усі синагоги на території Лодзі. Починаючи з 1940 року становище євреїв, що мешкали на польських землях, погіршилося ще більше: їм було заборонено змінювати місцепроживання, а також виходити з дому з 21 години до 5 години ранку. У січні 1940 року Г. Франк видав наказ про реєстрацію майна євреїв, що мешкали на території Генерал-губернаторства [9, с. 145].

З початку окупації польське населення єврейського походження було зосереджене у спеціально відведених кварталах міст (гетто). 21 вересня 1939 року вийшло розпорядження начальника поліції безпеки та СД нацистської Німеччини Рейнхарда Гейдріха про переселення євреїв першочергово з сільської місцевості до великих міст [14, с. 284]. Вже в цьому документі зазначалося, що анексовані польські області повинні були повністю очищені від євреїв. А на терені генерал-губернаторства визначалася потреба в створенні кількох пунктів концентрації євреїв, щоб полегшити наступні заходи проти цієї етнічної групи. Причому ці пункти повинні являтися залізничними вузлами або розташовуватися поблизу колій [13, с. 39]. 8 жовтня 1939 року на окупованих нацистами землях Польщі було створено перше гетто у Пйотркуві-Трибунальському, куди почали звозити євреїв з оточуючих країн [12, с. 208].

У лютому 1940 року у Лодзі була опублікована постанова про організацію гетто, і вже 30 квітня ворота гетто були зачинені. Така ж сама доля спіткала і єврейських жителів Варшави. 16 листопада 1940 року було організоване Варшавське гетто. Нацистська політика, яка проводилася тут, відповідала головній концепції – «максимум євреїв на мінімумі території». І справді: чисельність Варшавського гетто перевищувала 450 тисяч осіб. В одній кімнаті розміром до 7 м² мешкало від 6 до 15 і більше чоловік [8, с. 123].

Краківське гетто формально було засноване 3 березня 1941 року [12, с. 211].

А від 15 жовтня 1941 року під загрозою смертної кари євреям було заборонено самовільно залишати територію гетто. Вихід з гетто та повернення до нього стали можливими лише з перепусткою. [8, с. 138-140].

Усього на польських теренах діяло близько 400 гетто, найбільші з яких були у Варшаві (360 тис. осіб), Лодзі (200 тис.). [12, с. 294]. Головним мотивом їх створення була ізоляція.

За погодженням з окупаційною адміністрацією були сформовані єврейські ради – юденрати, які мали стежити за неухильним виконанням усіх вказівок силових інстанцій генерального губернаторства та анексованих польських землях [5, с. 218]. У нацистських розпорядженнях зокрема зазначалося: «На них (єврейські ради) покладається відповідальність за виконання в намічений термін усіх вказівок, які вже дані та будуть даватися нацистською окупаційною адміністрацією». Адміністрація цих рад складалася з 12-15 осіб. [13, с. 87].

При юденратах була створена єврейська поліція, яка залучалася німецькою адміністрацією до каральних дій проти власного народу. Єврейські поліцаї поділялися за званнями на аспірантів, підстаршин, старшин та комісарів. Пізніше при єврейській поліції була створена служба безпеки з окремою в'язницею. Єврейська служба безпеки мала два відділи (безпеки та слідчий) й складалася зі спеціально підготовлених 60-ти офіцерів, підстаршин і штатних поліцейських службовців. Головним її завданням було виявлення й усунення будь-яких форм опору німецькій окупаційній адміністрації серед єврейського населення [12, с. 513-514].

Верхівка німецької окупаційної адміністрації вважала, що до середини 1941 р. зробила все необхідне, щоб «євреї вмирили від голоду і нестатків, а від єврейського питання залишилося тільки Кладовище» [11, с. 116]. Масове знищення єврейського населення на території генерального губернаторства було розпочато за наказом Гімлера наприкінці 1942 р.

Головні депортації до Треблінки та Аушвіцу відбулися в липні 1942 р., а також після повстання в гетто у квітні 1943 р. Відтоді гестапо використовувало гетто як головне місце страт. 1943 р. Масові вбивства були вже звичайною річчю серед усього населення [4, с. 774-775].

Транспорти, заповнені євреями, потяглися до концтаборів, які становили особливу турботу СС, вони були призначені для політичних і расових ворогів нацистського порядку. Головними такими таборами в Польщі були Аушвіц-Біркенау (Освенцим-Бжежинка, 1940-1945 рр.), Майданек (1941-1945 рр.), Дора (1943-1945 рр.), Треблінка (1942-1944 рр.) і Плашау (1944-1945 рр.) поблизу Кракова, їхню діяльність забезпечували дві тисячі збірних пунктів і командних постів. У них працювали постійні німецькі кадри. Їхні розміри й неприхована публічна діяльність перешкоджали будь-якій реалізації Гімлерової політики офіційної секретності. Мавши спершу бути місцями інтернування та покарання, ці табори невдовзі перетворились у центри систематичного геноциду, а передусім в осередки нацистського «остаточного вирішення» єврейського питання [10, с. 232].

З-поміж усіх таборів жоден не досяг таких масштабів і такої лихого слави, як Аушвіц-Біркенау, зручно розміщений на нічій землі в петлі давнього кордону Силезії в болотистій місцевості в точці злиття річок Вісли та Соли. Він постав у червні 1940 р. як табір для інтернованих 10 000 політичних в'язнів, зігнаних з усіх польських і силезьких в'язниць. У березні 1941 р. Його розширили, щоб можна було розмістити 30 000 в'язнів. У мить визволення радянською армією 27 січня 1945 р. знайшли живими тільки 7500 в'язнів, зокрема 90 пар ідентичних близнят. На той час, згідно зі свідченнями, поданими на Нюрнберзькому процесі, табір Аушвіц-Біркенау поглинув понад один мільйон людських життів. Табір працював для найбільших фірм Німеччини. Його діяльність підлягала прискіпливому фінансовому контролю та контролю за якістю продукції.

Наприкінці 1942 р. навіть СС почав усвідомлювати, що знищення робочої сили не має економічного сенсу.

Гестапо наказали хапати робітників з цивільних підприємств на підставі фальшивих звинувачень, щоб підтримати власні резерви робочої сили. У грудні 1942 р. Освальд Поль, голова WVHA (Головного департаменту у справах економіки та адміністрації), наказав що треба покласти край усім формам «поганого ставлення» до в'язнів концентраційних таборів бо це шкодить ефективності праці, а в квітні 1943 р. був змушений визнати, що брак пального кінець кінцем відсуне реалізацію «остаточного вирішення» на невизначений час. Ціна казні трохи не поліпшили ситуації. Вони прирекли решту в'язнів до повільної смерті і обтяжили СС «робочою силою» у вигляді живих скелетів, які ще не померли, але вже не могли працювати [4, с. 790].

Таким чином, ще з початку окупації польських територій нацисти почали реалізовувати антисемітську політику яка характеризувалася репресіями та насиллям. Спеціальними указами вводилась обов'язкова трудова повинність, заборона змінювати місцепроживання, зобов'язання носити «зірку Давида» для єврейського населення тощо. Був розпочатий процес концентрації євреїв у гетто, де створювались неймовірно тяжкі умови існування, що було підготовкою до «остаточного вирішення єврейського питання». Існувала мережа концентраційних таборів які займалися знищенням «расових ворогів» нацистської Німеччини. Для контролю за виконанням репресій над єврейським населенням створювалося ряд структур та організацій. Реалізація нацистами політики геноциду щодо єврейського населення на польських територіях показала весь жах даного тоталітарного механізму.

Список використаних джерел

- 1.Аронов Х. Катастрофа європейського єврейства під час другої світової війни / Х. Аронов. – Київ: Інститут юдаїки, 2000. – 364 с.
- 2.Галактионов Ю. Феномен націонал-соціалізму. Нерешені проблеми історії. Взгляд с рубежа XXI века / Ю. Галактионов // Германия и Россия: События, образы, люди. – 2000. – № 3. – С 43-47.
- 3.Граф Ю. Миф о холокосте. Правда о судьбе евреев во второй мировой войне / Ю. Граф // Русский Вестник. – 1996. – № 3 – С. 128-141.
- 4.Дейвіс Н. Боже ігрище: історія Польщі / Н. Дейвіс; Перек. з англ. П. Таращук. – К.: Основи, 2008. – 1080 с.
- 5.Зараев М. Жизнь и гибель Варшавского гетто / М. Зараев // Огонек. – 1993. – №14-15 – С. 218-225.
- 6.Зашкільняк Л. Історія Польщі: Від найдавніших часів до наших днів / Л. Зашкільняк, М. Крикун – Львів: Львівський університет, 2002. – 752 с.
- 7.Казакова О. «Національна політика» нацистської Німеччини на окупованих польських територіях (вересень 1939 – червень 1941 рр.) / О. Казакова // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету.– 2002. – № 14. – С. 237-241.
- 8.Кноп Г. Холокост неизвестные страницы истории / Г. Кноп. – Х.: Основа, 2007. – 336 с.
- 9.Михман Д. Историография Катастрофы. Еврейский взгляд: Концептуализация, терминология, подходы и фундаментальные вопросы /Д. Михман. – Днепропетровск: «Ткума», 2005. – 448 с.
- 10.Носкова А. Польша в XX веке. Очерки политической истории / А. Носкова. – М.: «Индрик», 2012. – 952 с.
- 11.Ойербах Р. На полях Трєблінки / Р. Ойербах; Пер. з ідиш І. Гусєва. – К.: «Сфера», 2007. – 180 с.
- 12.Холокост: Энциклопедия / Редкол.: И.А. Альтман, О. Будницкий, Е. Гениева и др.; Пер. с англ.: И. Александровой, Л. Бурмитстровой и др. – М.: РОССПЭН, 2008. – 808 с.
- 13.Черкасов Н. О германском фашизме и антифашистском сопротивлении / Н. Черкасов. – Томск: Знание, 2006. – 422 с.
- 14.Юбершер Г. Военная элита Третьего рейха / Г. Юбершер. – Варшава: Беллона, 2004. – 441 с.

КАПЕЛАНСЬКА СЛУЖБА УКРАЇНИ (УГКЦ): ЛЬВІВЩИНА - АТО

Тереза Христина Русланівна, студентка

*Науковий керівник: Візитів Ю.М., кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

“Якою б темною не була ніч, світанок неминучий”
о. Андрій Зелінський

Ключові слова: військове капеланство, душпастирі, УГКЦ, АТО, релігійна опіка.

Метою статті є висвітлити роль Капеланської служби УГКЦ Львівщини в зоні проведення антитерористичної операції на сході України, позицію церкви та військових капеланів.

Більше трьох років тому почалося практичне впровадження офіційного військового капеланства – інституалізації цього явища в повсякденне життя українського війська, суспільства, держави. Цей процес став помітним трендом українського суспільства, новацією, що викликала спалах ентузіазму у широких верств населення: військових, священнослужителів, простих віруючих, молоді, представників різних професій, людей різних національностей і релігійних конфесій. Сотні людей війна покликala не тільки в якості захисника Вітчизни зі зброєю в руках, а із Божою правдою і духом в серці, покликala нести вогонь релігійної віри, надію, любов і силу християнського та інших релігійних віровчень тим, хто цього жадав у складних і жорстких умовах, хто потребував цієї духовної підтримки: українським воїнам, солдатам і офіцерам в зоні проведення антитерористичної операції на сході України.

Душпастирі неодноразово висловлювали свою стурбованість атмосферою, що панує у військових підрозділах, моральним станом військовослужбовців, поширенням серед них аморальних явищ і виявляли значну активність у збільшенні своєї присутності в Збройних силах. Наполеглива й системна духовно-просвітницька робота сьогодні може стати потужним духовним потенціалом народу і війська в майбутньому. Воєнні дії на сході дали зрозуміти, наскільки важливо, щоб функціонував інститут військового капеланства, адже присутність підтримки

церкви була потрібною не лише на Майдані з мирними протестувальниками, але також на передовій – в окопах, на руїнах, у «сірій зоні». [5] «Навіть серед найбільш несприятливих обставин нам не треба закладати рук чи то попадати в звіру», – зазначив у свій час Євген Коновалець.

Якщо переглянути історію українського війська, то можемо чітко побачити, що незважаючи на різні обставини, склад і формування Збройних сил України різних періодів, поруч українського воїна завжди був священник-капелан. Це свідчить про те, що величне покликання, яке стоїть перед кожними воїнами – захищати Батьківщину, обороняти народ, вони покладають на Божий захист та підтримку. За час проведення антитерористичної операції на сході поряд із захисниками України побувало більше двохсот капеланів УГКЦ, серед них близько сімдесяти із Львівщини. Їхнім девізом є: «Завжди поруч!», ба більше: «Бути поруч - це дуже відповідально тому, що ми декларуємо свою позицію, що ми готові співпрацювати з усіма. Тобто ми не вибираємо тих, кого поруч ми можемо бути, то ми стараємося бути поруч всіх військових і віруючих, і невіруючих, і атеїстів, і тих, хто десь, можливо, запутався у своїх віруваннях, які заперечують усе на світі, які, можливо, когось зненавиділи», – як вчить нас о. Степан Сус. Капелани також воюють, проте у духовній сфері. «Захисник України має знати: він тут тому, що любить тих, хто залишився за його плечима, капелан має зберегти його цілісність та людяність.» [4].

УГКЦ є чи не найактивнішою в духовній підтримці військовослужбовців та їхніх родин на великій Україні. Одним з напрямів діяльності у сфері капеланської опіки є Відділ у справах душпастирства силових структур України, керівником відділу є Преосвященний Владика Михайл (Колтун), а референтом для душпастирства у Збройних силах України - о. Любомир (Яворський). Головним осередком капеланів на Львівщині є Центр Військового Капеланства Курії Львівської Архиепархії Української Греко-Католицької Церкви. З огляду на те, що довгий час у Львівській Архиепархії УГКЦ не велась систематична душпастирська праця із військовослужбовцями, у 2006 році з благословення владика Ігоря Возняка, архієпископа Львівського, та з ініціативи випускників Львівської Духовної Семінарії Святого Духа і Українського Католицького Університету було створено Центр Військового Капеланства. Свою діяльність військові капелани УГКЦ в зоні АТО розпочали на добровільних засадах. Так, у зоні АТО несуть служіння капелани УГКЦ з Донецького і Харківського екзархатів, із Заходу України, які добровільно здійснюють своє служіння. Як в мирний час, так і під час війни греко-католицькі священники були і є ревними ініціаторами душпастирського служіння військовим. «Ми й самі бачимо, яким необхідним є військовий капелан, котрий би духовно супроводжував військових. Адже їм потрібен священник, який допоміг би їм бути відважними, особливо тоді, коли життя знаходиться на межі», – сказав єпископ Михайло Колтун, керівник Департаменту Патріаршої Курії Української Греко-Католицької Церкви у справах душпастирства силових структур України [3]. Як було сказано раніше, капела розгорнула свою діяльність на добровільних засадах, проте 27 січня 2015 року Міністерство оборони України затвердило Положення про службу військового духовенства у Збройних Силах України (Наказ № 40). Положення визначає, що «основним призначенням військового священника (капелана) є релігійна опіка особового складу Збройних Сил України та членів їх сімей, з метою заохочення, поглиблення релігійного життя, сприяння укріпленню позитивних рис характеру та моральних цінностей»[3]. Вони належатимуть до духовного персоналу та матимуть статус військових священників (капеланів) з відповідними правами. У майбутньому з метою організації діяльності військових священників (капеланів), їх всебічного забезпечення, обліку та звітності очікується, що у складі Міністерства оборони України буде створено головний підрозділ відповідного профілю. Також будуть утворені територіальні підрозділи служби військового духовенства.

Варто зазначити, що «військовим священником (капеланом) може бути громадянин України, який відповідає таким вимогам: є священнослужителем релігійної організації, представленій в Раді у справах душпастирської опіки при Міноборони України; має не менш як 3 роки досвіду діяльності священнослужителя; рекомендований керівником релігійної організації для здійснення служіння серед особового складу Збройних Сил України; успішно пройшов навчання основ військової справи, військово-гуманітарної та військово-психологічної підготовки та отримав відповідний документ; має духовну освіту; володіє державною мовою; визнає Кодекс військового священника (капелана).» У документі також зазначено про систему взаємовідносин між військовими священниками та військовим командуванням і, звичайно, визначені права і обов'язки капеланів.

Як стверджує о. Андрій Зелінський: «Один із важливих викликів сьогодні перед ЗС України та перед українським суспільством є вміння подолати минуле в країні, армії, собі. Ми взяли курс на нову країну, а нова країна потребує нової армії. І події, свідками яких нам доводиться бути сьогодні, — це більше ніж протистояння двох різних світів, це протистояння двох різних епох. Водночас у нас самих усе ще забагато минулого, яке не дозволяє нам вчасно й ефективно реагувати на виклики сьогодення. На твердження про те, що прийде нове покоління, зазвичай відповідаю: нове покоління не приходить і не народжується, його слід виплекати. На сьогодні нам потрібно цінніше виховання.» [1]

«Найважче – це жити реальністю: що ще вчора ти спілкувався з кимось із воїнів по телефону, отримував від них повідомлення, а сьогодні вони вже в небі, з Богом. І ти не встигнеш навіть зуміти, що відбувається, чому війна так швидко «краде» твоїх друзів. Лише віра у Бога допомагає усі ці емоції правильно розставити по місцях! Мені важко уявити собі, що переживають ті, які дивляться на все це через порожнечу безвір'я, це напевно, дуже боляче та складно!», – як підтвердження говорить о. Степан Сус [4].

УГКЦ виявляє активну суспільно-політичну позицію, що характеризується патріотизмом, наполегливою мобілізацією ресурсів – матеріальних, моральних і духовних – своїх вірян та широкої громадськості. Така позиція церкви засвідчує її гідну місію бути совістю нації, дбати про її моральне обличчя та духовну міць, а капелани, в свою чергу, є гарантією виконання усіх обов'язків перед військовими.

Список використаних джерел

1. «Якою б темною не була ніч, світанок неминучий о. Андрій Зелінський» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kapelanstvo.org.ua/yakoyu-b-temnoyu-ne-bula-nich-svitanok-nemynuchyj>
2. Греко-католицькі капелани допомагають військовим бути відважними [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.credo-ua.org/2014/06/118421>

3. Наказ Міноборони про службу військового духовенства (капеланську службу) у Збройних Силах України [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://www.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1519%3A1&catid=63%3A4&Itemid=86&lang=uk
4. о. Степан Сус про військове капеланство [відео ресурс]. – Режим доступу: <https://zhyve.tv/video/812-o-stepan-sus-pro-viyskove-kapelanstvo>

5. Сьомін, С. Церква і армія: партнерствочи поглинання? [Текст] / С. Сьомін // Національна безпека і оборона. – 2000. – № 10. – С. 99–104.

ВНУТРІШНЯ ТА ЗОВНІШНЯ ПОЛІТИКА АВСТРІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XIX ст.

Федорчук Ольга Миколаївна, магістрантка

*Науковий керівник: Десятничук І.О., кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

На початку XIX ст. Австрійська імперія Габсбургів представляла собою строкатий конгломерат земель, адже об'єднала в своїх кордонах території, які суттєво відрізнялися за національним складом. Міжнародне становище імперії, що знов повернула собі під час Віденського конгресу ранг великої держави, ніколи не було настільки міцним, як в період 1815-1847 рр. Зовнішніх воєн вона не вела аж до 1859 року. Спираючись на союз з монархіями Європи, Австрія переслідувала і пригнічувала визвольні рухи на всьому континенті від Піреней до Балкан.

Зовнішня політика Австрійської імперії мала охоронний характер. Австрія домінувала в Німецькому союзі, який виник саме за ініціативи австрійського канцлера Клеменса Меттерніха. Тому аналізуючи зовнішню політику Австрійської імперії в першій половині XIX ст. варто розглядати її крізь призму діяльності К. Меттерніха. «Австрія - голова Європи», - любив повторювати князь Меттерніх. Він ставив собі за мету зробити з Австрії центр, навколо якого мали б об'єднатися всі етнічні німецькі землі. Саме через цю ініціативу розпочинається боротьба з Пруссією в середині Німецького союзу за домінуючу роль.

Ідея збереження рівноваги на Європейському континенті теж належала цьому дієвому канцлерові. Вона була сформульована ним в 1801 році. Надалі він все життя прагнув до досягнення такої рівноваги, докладаючи всіх зусиль до того, щоб Австрія відіграла вирішальну роль в її збереженні. Сучасники називали К. Меттерніха «кучером Європи». Цю роль він блискуче зіграв на Віденському конгресі.

К. Меттерніх, який керував усіма нарадами конгресу, виступав посередником між його учасниками в приватних переговорах. Він виявився гнучким політиком, котрий вмів вичікувати, поки партнери дозріють до прийняття вигідних для нього рішень. Талейран проникливо зауважив, що австрійський міністр змушує інших втрачати час, створюючи ілюзію, що вони виграють його.

Віденський конгрес увінчався повним триумфом К. Меттерніха. Головним злом в Європі були визнані всі майбутні і минулі революції, а головним принципом, який треба підтримувати, - принцип легітимізму, тобто непорушності існуючих монархій і їх кордонів. Зроблено це було з урахуванням інтересів Австрії, якій було повернуто майже все, відібране Наполеоном, а також додана Ломбардія і Венеція замість об'єднаної з Голландією в єдине Нідерландське королівство Бельгії. Австрійське вплив було визнано переважаючим в Італії. Австрійський канцлер добився згоди всіх партнерів по Священному союзу на постійне проведення конгресів монархів і їх міністрів закордонних справ, а також конференцій послів. Він розраховував, що в рамках союзу відносини будуть визначатися багатосторонніми, а не двосторонніми переговорами. К. Меттерніх не без підстав сподівався, що на конгресах вдасться легше грати на протиріччях учасників і домагатися вигідних для Австрії рішень.

К. Меттерніх протривав будь-яким спробам конституційних реформ в європейських державах, вважаючи, що в сучасній обстановці будь-який рух вперед в плані розширення народного представництва - це крок в безодню. Реформи можна дозволити собі лише тоді, коли буде викорінений «революційний дух». А на це може знадобитися кілька десятиліть. Реалізуючи дотримання принципу легітимізму австрійський канцлер кинув усі сили на придушення будь-якого прагнення народу до реалізації власних прав та свобод. У революційних рухах, які виникали в Європі, канцлеру вбачався привид Великої Французької революції, а тому всі сили він спрямовував на їх подолання.

Отже, можна зробити висновок, що створена князем Меттерніхом система, заснована на рівновазі і взаємозалежності головних дійових осіб європейської сцени, сама по собі була надзвичайно вдалим винаходом. По-перше, завдяки їй Європа на рекордних 40 років виявилася позбавлена великих воєн. По-друге, основою цієї системи був принцип «договори мають дотримуватися». Всі учасники «європейського концерту» зобов'язані були діяти, керуючись не тільки і навіть не стільки власними інтересами, скільки загальним благом, вираженим в підписаних ними угодах. Таким чином, меттерніхівська система була в якійсь мірі ідеалістичною.

Другою не менш важливою складовою життєдіяльності Австрійської імперії було її внутрішнє становище. Австрійська імперія, незважаючи на визначну роль в міжнародній політиці, яку вона грала завдяки дипломатичному мистецтву Меттерніха, в першій половині XIX століття залишалася відносно бідною державою. Численні війни з Францією розорили монархію так, що в 1811 році казначейство змушене було фактично оголосити дефолт, різко знецінивши паперові гроші, які зберегли лише чверть своєї вартості. Безперервно ріс державний борг, що було пов'язано як з неповороткою, застарілою податковою системою, так і з невиправдано високими витратами скарбниці на утримання армії, бюрократії і двору. Збройні сили при Фердинанді Доброму поглинали в середньому 37,5% доходів держави, державний апарат - до 35% [7, с. 226]. Не дивно, що до 1848 державний борг становив 1 млн. 250 тис. флоринів. Австрійській економіці постійно не вистачало грошових коштів.

В Австрії до середини XIX століття не існувало розвиненого, економічно і політично активного «третього стану», який був рушійною силою французької революції. Більш того, значна частина австрійської великої буржуазії - фінансисти, підрядники при будівництві залізниць, земельні магнати, які розвивали промислове виробництво в

своїх володіннях, були тісно пов'язані з правлячими колами, аристократією і вищою бюрократією, а тому не думали про якісь революційні зміни. Втім, певна частина цього соціального шару все-таки виявилася зацікавленою ліберальними віяннями. Цим людям уявлялося корисним і вигідним прискорений економічний розвиток імперії, важливою передумовою якого могло стати вивільнення творчих сил і соціальної ініціативи різних груп суспільства, тобто політична лібералізація.

Не зважаючи на реакційну політику імперського уряду ліберальні ідеї все-таки почали проникати в австрійське суспільство. Яскраво це було помітно у середовищі міщан, особливо серед дрібних та середніх власників, студентів, викладачів, журналістів та митців. Рівень освіти та політичної свідомості постійно зростав у середовищі цих людей, скарги на високі податки, утиски прав національних меншин, обмеження політичних прав і свобод поступово переросли у вимоги. Керівництво імперії не розглядало ці вимоги серйозно, імперські бюрократи бажали обмежитись виключно бюрократичними перетвореннями, не бажаючи зачіпати усталені порядки.

До середини XIX ст. в Австрійській імперії відзначилися три групи земель: німецькі, слов'янські, угорські. Спадковий монарх Австрії (імператор) зосереджував у своїх руках всю законодавчу, виконавчу і судову владу. Він вважався єдиним джерелом права, видавав високі постанови, патенти, мандати, едикти, резолюції й свої функції імператор виконував за допомогою особистої канцелярії. Дорадчим органом при ньому була Придворна канцелярія. Імператор спілкувався з канцелярями за посередництва радників, які набираючися за знайомствами і хаотично змінювалися. Колегіальна організація, поширена всюди, була вдвічі незручною: вона уповільнювала вирішення справ і паралізувала будь-яку ініціативу, тим часом антірохи не применшуючи свавілля. Провінційні сейми майже всюди збереглися, але їх вплив був незначним.

Одним з найефективніших відомств до середини століття залишалася поліція. До її функцій належало підтримання громадського порядку, нагляд за «неблагонадійними» особами та цензурні обмеження. Постійним главою поліцейської служби був граф Йозеф Седльницький. Особа, яка була запідозрена в шпигунстві, потрапляла під пильний нагляд органів поліції. Замість підтримання порядку даний орган перебрав на себе каральну функцію.

У 1817 році князь Меттерніх запропонував імператорові Францу I створити регулярний дорадчий орган при імператорові – Державну раду або Імператорську раду. До новоствореного органу мали увійти представники імператорської сім'ї, державні чиновники і представники соціальних станів з різних провінцій. За задумом даний орган не мав би ніякої реальної політичної сили, а лише висловлював би власну позицію щодо рішень імператора. Однак навіть цей проект Франц I розцінив як замах на його владу та відкинув як не потрібний. Після приходу до влади Фердинанда I суттєво ситуація не змінилася, і князь Меттерніх остаточно відмовився від ідеї створення такого дорадчого органу.

Державні чиновники тримали всю сферу освіти і науки під жорстким контролем, наказуючи, що можна читати і вивчати. Професори були зобов'язані щорічно подавати начальству список книг, взятих ними в бібліотеці; студенти, які не подали свідоцтва про сповідь, не допускалися до іспитів. Глава відомства цензури, граф Йозеф Седльницький, забороняв літературні твори, ворожі абсолютизму імператора чи релігії, а організації, запідозрені в політичній ересі, піддавалися гонінням. Журналістам було заборонено навіть вживати слово «конституція».

В області релігії переважала освічена віротерпимість. Без згоди імператора ніхто не міг бути відлучений від римо-католицької церкви. Духовенство здійснювало нагляд за освітою, а єзуїтам було дозволено відновити свою діяльність в імперії.

Станом на 1843 рік в Австрійській імперії проживало трохи більше 29 млн. осіб. Із них більше половини становили (15, 5 млн.) слов'яни – українці, поляки, чехи, словаки, серби, хорвати, словенці. Німців було в два рази менше, всього лише 7 млн., 5, 3 млн. – угорців, 1 млн. – румунів та близько 300 тисяч італійців [7, с. 235]. Габсбургській монархії у першій половині XIX ст. довелося зіткнутися з проблемою розвитку національної свідомості підкорених ними народів та їхнього прагнення до самоуправління. Чим більше була розвинута національна свідомість народу, тим сильніше виявлялися суперечності між політично активними представниками цього народу та імператорською владою. Наприклад, досить складною стала угорська проблема. Угорці не приховували свого прагнення до відновлення втраченої державності. Австрійська влада змушена була піти на поступки угорцям, і в 1825 р. імператор Франц I дозволив скликати сейм. Вже на 40-ві роки XIX ст. відбулася радикалізація націоналістичного руху на чолі з Лайошем Кошутом, який вимагав створення власної держави. Саме в середовищі угорців найяскравіше проявилися перші революційні ознаки.

Інша ситуація склалася у Східній Галичині, де основну масу населення складали українці та поляки. Австрійська влада для заспокоєння поляків передала їм у руки більшу половину місцевих органів самоуправління. Таким чином поза політичною площиною залишилися українці. Ситуація ускладнювалася також тим, що економічний розвиток даного регіону був одним з найнижчих у порівнянні з чеськими чи угорськими землями. В основному ці землі використовувалися як сировинний придаток та ринок збуту товарів, що вироблялися в центральній частині імперії. Попри це національна свідомість українців як у Східній Галичині, так і на території Закарпаття та Північної Буковини починає поступово формуватися. Визначна роль у цьому процесі належить греко-католицькому духовенству. Саме з їхнього середовища вийшла знаменита «Руська трійця», учасники якої в основному займалися етнографічною діяльністю. Репрезентуючи себе як русини, вони намагалися своєю роботою переконати як українців, так і поляків у тому, що вони є окремим народом та мають право на самовизначення. Феодалні порядки, які існували, викликали обурення у місцевого населення. У цей час продовжується рух опришків та виникають стихійні повстання під назвою «холерні бунти», які мали антифеодалний характер.

Отже, у першій половині XIX ст. Австрійська імперія була консервативно-реакційною державою, де будь-які прояви інакودумства сприймалися як революційні дії та швидко і без жалю придушувалися.

Список використаних джерел

1. Гончаренко В. Хрестоматія з історії держави і права зарубіжних країн / В. Гончаренко. – Київ, 1998. – 361 с.
2. Исламов Т. Проблеми нации и национализма в современной австрийской историографии / Т. Исламов // Новая и новейшая история – 1995. – №4.

3. Кан С. Революция 1848-1849 г. в Австрии и Германии / С. Кан. – Москва, 1969. – 443 с.
4. Павленко Ю. История світової цивілізації. Соціокультурний розвиток людства / Ю. Павленко. – Київ, 2001. – 453 с.
5. Стрелова О. 1848-й год в европейской истории / О. Стрелова, Л. Кузнецова // Первое сентября– 1998. – С. 32-36.
6. Ширинянц А. Введение к исследованию истории и идеологии панславизма XIX века / А. Ширинянц, А. Мырикова – М.: Издательский дом «Политическая мысль», 2010. – 75 с.
7. Шимов Я. Австро-Венгерская империя/ Я. Шимов. – М.: изд-во Эксмо, 2003. – 608 с.

ЄВРОПА НАПЕРЕДОДНІ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ: КРАХ ВЕРСАЛЬСЬКО-ВАШИНГТОНСЬКОЇ СИСТЕМИ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

Харковець Владислав Васильович, студент

*Науковий керівник: Мартинчук І.І., кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасне міжнародне життя Європи є досить складним та непевним. Зникли звичні орієнтири та гарантії мирного співіснування країн, в односторонньому порядку переглядаються кордони. Насамперед, це стосується України, яка стала об'єктом агресії сусідньої держави і не отримала гарантованого міжнародними договорами захисту. Подібна ситуація в Європі склалася і в 30-х роках ХХ ст.

Війну 1914-1918 рр. можна визнати рубежем, на якому завершилась нова й розпочалася новітня історія світу, історія великих змін, перетворень системи Старого світу на основі рішень Паризької мирної конференції та Версальсько-Вашингтонської системи [1, с. 329].

Після закінчення Першої світової війни міжнародна ситуація була дуже складною та напруженою. Такий хід подій перш за все був обумовлений Версальсько-Вашингтонською системою, яка була несправедливою по відношенню до держав, які капітулювали та лояльною до держав-переможниць, які закріпили свою гегемонію.

Вирішальну роль в становленні післявоєнної міжнародної системи грала консервативна тенденція. Це знайшло своє відображення у вирішенні таких питань, як розробка і підписання мирних договорів з Німеччиною та її союзниками, визначення основних напрямків антирадянської політики, перерозподіл колоній та ін. [2, с. 33].

Хиткість і нестійкість післявоєнного устрою світу визначалися такими чинниками, як нерівномірність розвитку капіталістичних країн, яка викликала постійні зміни у співвідношенні сил між ними; поглиблення протиріч між переможеними і переможцями; незадоволення підсумками війни окремих країн з табору переможців; обурення малих країн, інтересами яких часто зневажали [3, с. 25].

Перша половина 30 рр. ХХ ст. – це період активного підписання пактів про ненапад та початок проведення двох курсів міжнародної політики: радянської – створення колективної безпеки та західної – «умиротворення агресора».

Політика «умиротворення агресора» проявилася в ряді важливих подій. В 1934 р. Гітлер здійснив першу спробу аншлусу Австрії, проте не отримав підтримки з боку Італії. Починаючи з 1935 р. Версальська система почала гинути. Було підписано військово-морську угоду між Великобританією та Німеччиною, за якою Німеччині дозволялося мати свій власний флот, який мав бути більший за французький [4, с. 4].

Піком політики «умиротворення» стала Мюнхенська конференція, скликана у вересні 1938 р. для врегулювання німецьких претензій до Чехословаччини. Керівники Німеччини, Італії, Великобританії і Франції – А. Гітлер, Б. Муссоліні, Н. Чемберлен і Е. Даладьє – підписали угоду, що примушувала Чехословаччину поступитися Німеччині Судетською областю з німецькомовним населенням [5, с. 18].

Радянська концепція зовнішньополітичного розвитку передбачала створення надійної колективної безпеки шляхом взаємодії з західними державами. Проте і ця політика виявилась невдалою. Проблему колективної безпеки СРСР підняв раніше всіх ще в грудні 1933 р. У рамках цієї політики в 1935 р. було підписано договори про взаємну допомогу між СРСР і Францією, СРСР і Чехословаччиною, вживалися заходи щодо нормалізації відносин з Польщею, іншими державами. Проте така позиція СРСР не була підтримана Заходом з тієї причини, що СРСР не полишив намірів поширювати в країнах Європи «світову революцію пролетаріату» [6, с. 256].

Кульмінацією зовнішньої політики СРСР стало 23 серпня 1939 р., коли з ініціативи СРСР, було підписано з Німеччиною пакт про ненапад. Пакт і таємний протокол до нього, які підписали В. Молотов і Й. Ріббентроп, передбачали поділ Польщі, передачу під контроль СРСР Фінляндії, Латвії, Естонії. Радянсько-німецькі угоди відкрили шлях до Другої світової війни. Після того як СРСР і Німеччина спільними зусиллями розгромили Польщу, 28 вересня 1939 р. вони підписали ще один ганебний документ - Договір про дружбу і кордон [6, с. 28].

Таким чином, за прямого потурання гітлерівській Німеччині в її зазіханнях на території сусідніх держав, намаганні змінити умови міжнародних договорів, і створилися передумови Другої світової війни – найбільш кривавого конфлікту в історії людства.

Список використаної літератури

- 1.Парнета О. Й. Польша: міжнародні відносини у добу Відродження (1918-1923) / О. Й. Парнета. // Україна-Європа-Світ. – 2013. – С. 329–334.
- 2.Горохов В. Н. История международных отношений 1918-1939. Часть 1: Курс лекций / В. Н.Горохов. – М. : Издательство Московского университета, 2004. – 288 с.
- 3.Сич О. І. Всесвітня історія (1918- 1945 рр.): навч. посібник / О. І. Сич. – Чернівці: Рута, 2000. – 96 с.
- 4.Політичні портрети Росії. Книга 4. : Навчальний посібник / Укладачі: А. О. Карасевич, З. В. Священко. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. – 730 с.

5. Історія сучасного світу: соціально-політична історія XV – початку XXI століть : навч. посіб. / за ред. Ю. А. Горбаня. – 4-те вид., переробл. і допов. – К. : Знання, 2012. – 438 с.
6. Клименко, В. А. Історія сучасного світу [Текст] : навч.-метод. пос. / В. А. Клименко, Н. В. Чубур. – К. : ЦУЛ, 2013. – 93 с.

НАПАД ЯПОНІЇ НА ПЕРЛ-ХАРБОР: СТРАТЕГІЧНІ ЦІЛІ ТА РЕЗУЛЬТАТ

Шинкарук Павло Юрійович, студент

*Науковий керівник: Мартинчук І.І., кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Історія знає мало прикладів, які б яскравіше свідчили про обмеженість військового мислення, ніж несподіваний напад на Перл-Харбор. Напад продемонстрував підлість, хитрість, і в той же час неймовірну дурість з одного боку, і небачену короткозорість, з іншого.

Стратегічна мета Японії, з початку Другої світової війни, полягала у розв'язанні виснажливої для США війни, а основні сили американців на Тихому океані знищити одним ударом. В США ж, більшість населення було проти війни, хоча керівник держави – президент Ф. Рузвельт, вважав її неминучою [1, с. 51].

Почавши війну зі Сполученими Штатами, Японія одним ударом вирішила всі завдання, які стояли перед Ф. Рузвельтом, і забезпечила йому підтримку всіх американців. Найбільший прорахунок японців полягав в тому, що виставивши американців на посміховище всього світу, Японія завдала удару в більшій мірі по їх відчуттю гідності, ніж по флоту.

Головнокомандувач японським Об'єднаним флотом адмірал Ямамото ще на початку 1941 р. запропонував, у разі війни з США, напасти на Перл-Харбор, щоб паралізувати флот США і зробити неможливим його втручання з флангів, коли Японія буде зайнята завоюванням «життєвого простору в південних морях» [2, с. 29].

Деталі нападу на Перл-Харбор були розроблені на початку осені 1941 р., а 1 грудня на нараді у імператора було прийнято остаточне рішення про вступ Японії у війну [2, с. 30]. Призначені для атаки Перл-Харбора сили, які вже перебували в морі, коли імператорська рада приймала остаточне рішення, склалися з шести авіаносців – «Акагі», «Кага», «Сорю», «Хірю», «Секаку» і «Дзуйкаку» – у супроводі двох лінійних кораблів, трьох крейсерів і дев'яти есмінців.

6 грудня японські авіаносці отримали останні дані щодо кораблів, що стояли в Перл-Харборі. Авіаносці «Ентерпрайз» і «Лексингтон» перебували в морі, про що найбільше шкодував командувач японською авіацією ВМС, який сказав, що він вважав за краще б потопити ці два авіаносці, ніж всі вісім лінійних кораблів. Проте командувач ударними силами віце-адмірал Нагумо прийняв рішення провести намічену атаку за планом. У 06.05 7 грудня, коли японські авіаносці знаходилися в 230 милях на північ від острова Оаху, Нагумо підняв в повітря першу групу в складі 183 літаків, призначених для атаки американського флоту.

Основний удар було завдано по лінійним кораблям, що стояли на схід від острова Форд. Незважаючи на раптовість нальоту, американські моряки швидко зайняли свої місця на бойових постах, але розладнати плани противника їм не вдалося. За атаками торпедоносців пішли атаки пікіруючих бомбардувальників. Основні ушкодження кораблям були нанесені під час першої атаки, яка закінчилася близько 08.30. Потім, після короткої перерви, з'явилася друга група літаків, що складалася з 170 бомбардувальників і винищувачів, які обрали для атаки кораблі, які ще не були пошкоджені [3, с. 20].

Незабаром після нападу японців затонув лінійний корабель «Арізона». Він отримав кілька прямих влучень торпед і бомб на початку атаки; біля його борту стояв невеликий корабель-майстерня «Вестал», який не зміг забезпечити захист лінійного корабля. Одна бомба вибухнула в носовому трюмі «Арізони». Охоплений полум'ям корабель пішов на дно, забравши з собою більше тисячі осіб екіпажу. Лінійний корабель «Оклахома», котрий стояв разом з лінійним кораблем «Меріленд», в перші ж секунди атаки отримав три торпедні попадання, відразу дав крен і перекинувся. «Оклахома» був повністю зруйнований, і пізніше його підняли тільки для того, щоб очистити гавань [4, с. 20].

Основними об'єктами нападу японців були кораблі флоту, однак вони атакували і аеродроми, розташовані в районі цієї бази. Американці поспішно прийняли деякі міри щодо захисту аеродромів, але літаки, які стояли тісним строем, все одно зазнали втрат. У загальній складності флот втратив 80 літаків, ВПС армії – 231 літак. Після атаки боєздатними залишилося всього 79 літаків. Під час атаки Перл-Харбора японці втратили 29 машин, не рахуючи тих, які розбилися при посадці на авіаносці. Загальні людські втрати США склали 3681 чоловік. Флот і корпус морської піхоти втратили 2212 чоловік убитими і 981 пораненими, армія – 222 людини убитими і 360 пораненими.

З американської точки зору наслідки нападу на Перл-Харбор виявилися менш значними, ніж вони уявлялися в перший момент, і, безумовно, набагато менше тих, які могли б бути. Старі кораблі, потоплені в Перл-Харборі, були надто слабкими, щоб вступити в боротьбу з новітніми японськими лінійними кораблями або супроводжувати нові швидкохідні американські авіаносці. Після того, як всі ці кораблі, крім «Арізони» і «Оклахоми», було підняти і відремонтовані, вони використовувалися лише для обстрілу узбережжя. Тимчасова втрата лінійних кораблів дозволила вивільнити добре навчений особовий склад для укомплектування авіаносців і десантних сил, в яких відчувалася велика нестача. Не маючи лінійних кораблів, США були змушені повністю покластися на авіаносці, і це виявилось вирішальним чинником у війні на морі.

Таким чином стратегічна мета Японії – вивести США з числа серйозних суперників одним ударом не була досягнута. Навпаки, це лише розв'язало руки Ф. Рузвельту в Тихоокеанському регіоні і дозволило вести «справедливу» війну з Японією.

Список використаної літератури

1. Бишоп К. Вторая мировая война. День за днем. 1939-1945. / К. Бишоп, К. Макнаб. – М. : Эксмо, 2007. – 248 с.

- 2.История войны на Тихом океане / Б. В. Бейко, В. С. Гривин, А. А. Искендеров, И. Г. Поздняков, Б. В. Раскин; под ред. Б. В. Поспелова. – М. : Рассвет, 1958. – 416 с.
- 3.Вольской Е. П. Вторая мировая война. Два взгляда / Е. П. Вольской. – М. : Мысль, 1995. – 556 с.
- 4.Богатуров А. Д. Системная история международных отношений / А. Д. Богатуров. – М. : Московский рабочий, 2000. – 623 с.

Молодий громадянин держави

РІВЕНЬ УСВІДОМЛЕННЯ СТУДУДЕНТАМИ ЗНАЧЕННЯ ОСНОВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У ВЛАСНОМУ ЖИТТІ

Артемович К. В., студентка

*Науковий керівник: Шевчук О.А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальність статті зумовлена величезною кількістю небезпечних ситуацій у житті та недостатнім рівнем підготовки студентів ВНЗ до безпечної життєдіяльності.

Метою статті є аналіз усвідомлення студентами рівня важливості дисципліни БЖД і набутих у ході навчального процесу навичок, для запобігання надзвичайних ситуацій у житті.

Для досягнення поставленої мети потрібно вирішити такі **завдання**: розглянути, що таке БЖД як наука, навчальна дисципліна, галузь знань; з'ясувати, скільки часу потрібно людині, щоб проаналізувати отримані знання; проаналізувати чи допомагає вивчення основ безпеки життєдіяльності студентам прийняти правильне рішення для виходу з надзвичайних чи небезпечних ситуацій у повсякденному житті.

Аналіз останніх досліджень. Більшість останніх досліджень спрямовані на визначення відповідних методик і практик викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» (БЖД), які допомагають студентам розібратися з поняттями і основами безпечного життя та навчитися діяти у небезпечних ситуаціях. Ними є безпекознавці В. Березуцький, В. Заплатинський, В. Жидецький, В. Джигирей, В. Вінник, О. Городинець, О. Мельников, С. Рижов, О. Шевчук та інші.

Виклад основного матеріалу. Вивчення БЖД є важливим елементом навчального процесу. У всіх навчальних закладах України впроваджено вивчення обов'язкового курсу – БЖД. Особливо широко БЖД вивчають у ВНЗ. Варто розглянути, що таке БЖД як наука, дисципліна, галузь знань.

Безпека життєдіяльності – це наука, що вивчає проблеми безпечного перебування людини в навколишньому середовищі (природне, техногенне, соціальне) у процесі різних видів її діяльності [1].

Нормативна навчальна дисципліна «БЖД» – це інтегрована дисципліна гуманітарно-технічного спрямування, що узагальнює дані відповідної науково-практичної діяльності, формує поняттєво-категорійний, теоретичний і методологічний апарат, необхідний для вивчення у подальшому охорони праці, захисту навколишнього середовища, цивільної оборони та інших дисциплін, які вивчають конкретні небезпеки і способи захисту від них [2].

Безпека життєдіяльності – галузь знань та науково-практичної діяльності, що спрямована на вивчення загальних закономірностей виникнення небезпек, наслідків їхнього впливу на організм людини, основ захисту здоров'я та життя людини й середовища її проживання від небезпек, а також на розроблення і реалізацію відповідних засобів та заходів щодо створення й підтримання здорових та безпечних умов життя, діяльності людини як у повсякденних умовах побуту та виробництва, так і за надзвичайних ситуацій [3].

Мета вивчення дисципліни полягає у набутті студентом компетенцій, знань, умінь та навичок для здійснення навчальної діяльності. у тому числі професійної за спеціальністю, з урахуванням ризику виникнення техногенних аварій й природних небезпек, що можуть спричинити надзвичайні ситуації та привести до несприятливих наслідків на об'єктах господарювання, а також формування у студентів відповідальності за особисту та колективну безпеку.

Завдання вивчення дисципліни передбачає опанування знаннями, вміннями та навичками вирішувати професійні завдання з обов'язковим урахуванням галузевих вимог щодо забезпечення безпеки персоналу та захисту населення [1].

Навчальною програмою дисципліни передбачений тісний взаємозв'язок БЖД з іншими дисциплінами: фізіологією, гігієною, філософією, теологією, лінгвістикою, математикою, фізикою, хімією, біологією, інженерними науками, електронікою, медициною, психологією, ергономікою, педагогікою, екологією, соціологією, економікою, правом тощо.

Рівень смертності, травматизму, аварій і катастроф в Україні набагато перевищує аналогічні показники в розвинутих країнах світу. Щоправда, в останні роки спостерігається деяке зниження рівня травматизму та загибелі людей на виробництві, але однією з причин є спад виробництва. Незважаючи на зниження травматизму на виробництві, загальний рівень каліцтва та смертності людей працездатного віку зростає. За темпами вимирання людей Україна входить в першу десятку країн світу, а дитяча смертність в ній найвища в Європі. Територія України, що становить 603,7 тис. кв. км, розташована в центрі Європи і характеризується різноманітними природними умовами та високою щільністю населення. Країна має розвинену промисловість з надвисокою концентрацією в окремих регіонах. Серед промислових комплексів є радіаційно-, хімічно-, вибухо-, пожежо- і гідрологічно небезпечні. Територія України має густу мережу транспортних магістралей (автомобільних, залізничних, водних та повітряних), через неї проходять потужні нафто- і газопроводи. Кризові явища в економіці країни, нестабільність протягом останніх десятиріч погіршили умови функціонування названих вище об'єктів. Тому останнім часом значно зросла вірогідність виникнення аварій та катастроф, які є реальною загрозою для населення, економіки та природного середовища.

Проте кожна людина і, безперечно, людина з вищою освітою повинна усвідомлювати важливість питань власної безпеки життєдіяльності. Підготовка студентів у рамках цієї навчальної дисципліни містить теоретичні питання, спрямовані передусім на формування світогляду, вироблення ідеології поведінки і забезпечує майбутніх спеціалістів важливим інструментом не лише щоденного безпечного контактування з навколишнім світом, а й готує до майстерного (безпечного) виконання технологічних процесів самого різного рівня складності.

Серед різних напрямків безпеки життя людини набуває першочергового значення освітня та просвітницька діяльність. Незважаючи на те, що дисципліна БЖД ще формується в Україні, головне завдання полягає у тому, щоб зробити її по-справжньому дієвою на практиці. Значна роль приділяється вивченню безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах усіх рівнів.

Дисципліна «БЖД» – невід’ємна складова громадянської освіти у широкому розумінні цього поняття. Навчання з цієї дисципліни – загальноосвітній процес, що має за мету надання знань та досвіду, які б сприяли корегуванню ставлення людини до власної безпеки та її оточення, розвиває практичні уміння та навички з питань самозахисту в умовах зростаючого психологічного навантаження. БЖД – не засіб особистого захисту, а дисципліна, що навчає основам захисту особистості, суспільства, держави, людства. Спеціаліст, що досконало освоїв цей предмет, здатний грамотно діяти в умовах небезпеки, захищаючи таким чином як своє життя та здоров’я, так і життя та здоров’я інших людей [4].

Оскільки, вивчення дисципліни «БЖД» є обов’язковим, то після закінчення школи і вивчення предмету «Основи здоров’я», майбутні студенти мають певні уявлення про безпечне існування. Зазвичай шкільна програма дає лише поверхневі знання, які студенти поглиблюють у ВНЗ. Для студентів факультету іноземної філології (ІФ) РДГУ на вивчення курсу «БЖД» відведено 90 годин та 3 кредити. З урахуванням вивчення величезного обсягу матеріалу 90 загальних годин, з яких – 18 год. лекційних та 18 год. практичних занять є досить малим проміжком часу, за який необхідно опанувати та зрозуміти вивчене. Тому студенти мають витрачати багато часу на пошуки необхідної інформації через бібліотеку, Інтернет–джерела. 80 % студентів користуються Інтернет– джерелами, у яких інформація не завжди є правильною. Інші студенти взагалі не задумуються над самостійною роботою й тому не мають змоги вивчити дисципліну досконало. Обмаль часу, небажання задуматися над особистою безпекою та просте незнання основних правил безпечної поведінки у середовищі існування може призвести до небажаних наслідків для здоров’я та життя так як людина постійно стикається з величезною кількістю небезпечних ситуацій щоденно. У зв’язку із необхідністю покращити рівень знань студентів у процесі вивчення дисципліни «БЖД» був розроблений сайт sites.google.com/site/kabinetbzd (автор: к.пед.н., доц. кафедри ЗТД, Т та ЦБ РДГУ О. Шевчук), що сприяє не лише поінформованості про БЖД, але й перцепції вивчення навколишнього середовища через безпечне поводження з ним.

Небезпечна ситуація – певна сукупність небезпек та умов існування, що обов’язково призводять до небажаного наслідку, якщо не вживати превентивних заходів; процес реалізації небезпек; подія, за якої створюється реальна можливість прояву небезпеки або проявляється небезпека [5, с. 79].

Для уникнення небезпечних ситуацій або їхнього правильного вирішення важливо зрозуміти значення БЖД у власному житті та правильно застосовувати всі набуті навички на практиці. У зв’язку з цим нами було проведено опитування серед студентів І-го курсу групи ІФ-13 та охоплено 22 студента (див. табл. 1).

Табл. 1

Опитувальник

«Визначення рівня усвідомлення студентами значення «БЖД» у власному житті»

№ з/п	Запитання	Відповіді	
		Так	Ні
1.	Чи вивчали Ви основи безпеки життєдіяльності у школі як окремий предмет?	100 %	0 %
2.	Чи чули Ви про основи безпеки життєдіяльності у школі під час вивчення різних дисциплін (фізика, хімія, біологія, трудове навчання, захист Вітчизни, основи медичних знань)?	100 %	0 %
3.	Чи допомогла Вам дисципліна «БЖД», що вивчали у ВНЗ усвідомити рівень власної безпеки у житті?	100 %	0 %
4.	Чи виникали у Вашому житті небезпечні, екстремальні ситуації щодо загрози життя та здоров’я?	90 %	10 %
5.	Чи знали Ви, що потрібно робити в цих ситуаціях?	70 %	30 %
6.	Чи вмієте Ви себе правильно поводитися під час пожежі на кухні?	90 %	10 %
7.	Чи вмієте Ви себе правильно поводитися під час удару струмом?	40 %	60 %
8.	Чи вмієте Ви правильно поводитися під час витоків газу?	70 %	30 %
9.	Чи вмієте Ви правильно поводитися під час підтоплення жилого будинку, земельної ділянки?	90 %	10 %
10.	Чи вмієте Ви правильно поводитися під час пограбування?	40 %	60 %
11.	Чи дізналися Ви для себе про щось цікаве та необхідне у житті у процесі вивчення «БЖД» у РДГУ?	100 %	0 %
12.	Чи взяли Ви на озброєння для себе щось корисне під час вивчення «БЖД»?	100 %	0 %
13.	Чи допомагає Вам вивчення «БЖД» правильно діяти під час вирішення різних життєвих ситуацій де необхідно швидко приймати рішення?	100 %	0 %
14.	Чи потрібно вивчати «БЖД» як дисципліну для своєчасного реагування на запобігання та ліквідацію небезпечних ситуацій у процесі життя?	100 %	0 %
15.	Чи вистачає Вам часу на опанування дисципліною?	40 %	60 %
16.	Чи продовжите Ви вивчати «БЖД» самостійно, після закінчення курсу?	80 %	20 %

Як видно з таблиці, не завжди у студентів був високим рівень усвідомлення важливості вивчення дисципліни «БЖД». 100 % респондентів відповіли, що раніше вивчали дисципліну «ОБЖ» у школі. 90 % потрапляли у небезпечні ситуації у процесі життя, 70 % з них знали як себе поводити, щоб вижити. 80 % знали як поводити себе під час різних побутових небезпек. Інші не знали про правила поводження під час удару струмом, витоків газу і пограбування. 100 % взяли для себе щось нове, корисне, необхідне під час вивчення «БЖД». 100 % відповіли, що

вивчення БЖД допомагає їм у житті. Лише 40 % вистачає часу на опанування навчального матеріалу, 60 % студентів не встигають сприйняти і усвідомити матеріал за 18 год. лекційних занять. 100 % респондентів вважає, що потрібно вивчати БЖД як навчальну дисципліну для уникнення та вирішення небезпечних ситуацій, 80 % з яких вирішили продовжити вивчення дисципліни після закінчення курсу.

Висновок. Отже, «БЖД» – одна з найважливіших дисциплін, вивчення якої може допомогти у небезпечних ситуаціях і врятувати життя. Рівень усвідомлення студентами важливості вивчення цієї дисципліни покращився після доповіді звітів, рефератів на практичних заняттях. На жаль, обмаль часу відведеного на вивчення корисної дисципліни спонукає студентів самостійно опановувати та досліджувати величезну кількість важливої інформації у поза аудиторний час. Тому більшість студентів планують поглиблювати самостійно свої знання з БЖД у подальшому житті.

Перспектива подальших досліджень. Перспективою подальшого дослідження є порівняння рівня усвідомлення студентами значення вивчення дисципліни «БЖД» на 2-4 –му курсах.

Список використаних джерел

1. Безпека життєдіяльності : підручник. / [О. І. Запорожець, Б. Д. Халмурадов, В. І. Применко та ін.]. – К. : Центр учбової літератури, 2013. – 448 с.
2. Безпека життєдіяльності: Навчальний посібник / [Д. В. Зеркалов] К. : Наук. світ, 2001. – 301 с.
3. Безпека життєдіяльності: підручник / [Л. Е. Піскунова, В. А. Прилипко, Т. О. Зубок]. – К. : Академія, 2012. – 224 с.
4. Безпека життєдіяльності: Навч. посіб. / [П. С. Атаманчук, В. В. Мендерецький, О. П. Панчук, О. Г. Чорна]. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 276 с.
5. Шевчук О. А. Словник з безпеки життєдіяльності: навчально-методичний посібник для студентів гуманітарних і природничих спеціальностей вищих навчальних закладів України I–IV рівнів акредитації / О. А. Шевчук. – вид 2-ге, доповн. і перер. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 184 с.
6. Інтернет-ресурс: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/2925>

КОВОРКІНГ-ЦЕНТРИ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ МОЛОДІ

*Качуровська Анастасія Сергіївна, студентка
Сокальська Ольга Володимирівна, викладач-методист
Херсонський кооперативний економіко-правовий коледж*

Після закінчення освітнього закладу сучасна молодь намагається вирішити проблему працевлаштування. Більшість молоді прагне продуктивності праці, високої зарплати, комфорту, стабільності, що можна досягнути працюючи на себе як фрілансер, надаючи в тому числі і послуги аутсорсингу. Але молода людина не завжди має необхідну офісну техніку і високий рівень самодисципліни, щоб організувати свою роботу вдома ефективно і продуктивно, тому можливо найкращим варіантом стане оренда робочого місця у коворкінг-центрі. Саме коворкінг (co-working) названо однією з інноваційних форм реалізації політики створення робочих місць у національній доповіді «Інноваційна Україна 2020» [1, с.310], тому тема є актуальною.

Питання інноваційних форм організації праці, переваги і недоліки коворкінгу розглядали М.Скиба [2], О.А. Грішнова, О.О. Савченко [3], А.Баланчук [4], К.Бреславська [5], П.Яковлев [6] та інші.

Метою роботи є узагальнення інформації про коворкінг-центри і розгляд їх можливостей для самореалізації молоді у професійній сфері.

Коворкінг (*від англ. Co-working, «спільна робота»*) в широкому сенсі – підхід до організації праці людей з різною зайнятістю в загальному просторі; у вузькому – подібний простір, колективний офіс (англ. coworking space). Часто під коворкінг-центри займають споруди і приміщення, що втратили колишнє призначення: заводські цехи, колишні школи і навіть церкви. Вважається, що першим у цьому бізнесі був американський програміст Бред Ньюберг. У 2005 році він запропонував усім охочим в суборенду вільні робочі місця в офісі, який знімав для себе. За неповні чотири роки цей вид офісної оренди став популярний не тільки в США, але і у всьому світі. Основна суть моделі – помісячна оренда і територіальне об'єднання та організація спільноти для ефективнішої роботи учасників. Оренда такого робочого місця у коворкінг-центрі «Корова» (м.Херсон) коштує 10грн. на годину, 300грн. на тиждень для спеціаліста [7]. Ідея створення коворкінгу полягає в тому, щоб надати коворкеру не тільки робоче місце, але і ряд необхідних для працюючої людини послуг: телефонну лінію, доступ до Інтернету, можливість отримувати пошту і посилки, користуватися залом для презентацій і (або) переговорними кімнатами, приймальні для гостей тощо[8]. У коворкінгу можуть працювати представники різних професій і галузей. Клієнтами коворкінг-центрів найчастіше стають фахівці IT-сфери, дизайнери, юристи, консалтери, бухгалтери, фотографи, перекладачі, дизайнери, а також підприємці, яким не по кишені винаймати окремих офіс. Це є актуальний і ефективний спосіб вирішення багатьох проблем із робочим місцем, зокрема орендна плата, місце розташування, покупка техніки та обладнання, тощо. Перевагами коворкінг-центрів є як наявність додаткових послуг, так і зручне місце розташування – найчастіше вони організовуються в центрі міст, зокрема у м.Херсоні коворкінг-центр «Корова» знаходиться на вулиці Пилипа Орлика за 8 хвилин пішки від Центрального ринку, Херсонської обласної державної адміністрації, міськради, облради, судів[7]. А.Баланчук звертає увагу на те, що «коворкінг – місце соціальне. Той, хто його обирає, шукає не тільки робоче середовище, а прагне спілкування з іншими людьми» [4], тому практично всі коворкінг-центри України проводять різноманітні профільні заходи для обміну досвідом серед учасників, запрошують різних фахівців для консультації – від експертів в податковому законодавстві до бізнес-тренерів. Дуже часто на базі центрів проходять майстер-класи, тренінги. Для молодих людей це можливість показати себе, зарекомендувати, знайти нових знайомих, а також навчитися чомусь новому. Коворкінг-центри згодні виступати свого роду наставниками, надаючи юридичну,

ідеологічну, технологічну і фінансову (наприклад кредитування оплати оренди) підтримку своїм клієнтами. На сьогодні в Україні працює приблизно 150 коворкінг-центрів, антикафе та креативних просторів. Ціни коливаються від 1000 до 4000 грн за місяць. Також на території України працює світова мережа коворкінгів, яка нараховує 3000 бізнес-центрів у 120 країнах світу, 5 із яких розміщені в Україні. Також є мережа коворкінгів, у якій ви можете працювати 3 дні в одному місті чи країні, а потім приїхати в їхнє відділення, наприклад, у Франції, і працювати ще 7 днів, при тому що заплатили ви за 10. Можна сказати, що з такою мережею ви маєте місця для роботи не в одній, і навіть не у двох країнах[4]. Експерти прогнозують подальший розвиток коворкінг-центрів, оскільки вигідніше орендувати тимчасові робочі місця, ніж викладати гроші за оренду цілого офісу

Отже, коворкінг центри дозволяють молоді розпочати власну справу, спробувати себе у різних напрямках, отримати коло спілкування з представниками інших професій, організувати своє перше робоче місце, що безперечно дозволяє ефективніше реалізувати себе як професіонала, адже коворкінг надає можливість поєднати у собі і співпрацю в офісі, і незалежну працю на себе.

Список використаних джерел

1. Інноваційна Україна 2020 : національна доповідь / за заг. ред. В.М. Гейця та ін. ; НАН України. – К., 2015. – 336 с
2. Скиба М. Креативні індустрії в Україні: вистояти, просвітити(ся). Як здатні змінити життя наших міст хаби, кластери та коворкінги [Електронний ресурс] / М.Скиба // Тиждень. UA/ - Режим доступу: <http://tyzhden.ua/Society/158758>
3. Грішнова О.А. Фріланс: нові можливості і проблеми реалізації трудового потенціалу / О.А. Грішнова, О.О. Савченко // Ринок праці та зайнятість населення. – 2016. - №1. – С.8-12.
4. Баланчук А. Коворкінг проти офісу: один — нуль [Електронний ресурс] / А.Баланчук // Все про бухгалтерський облік. - Режим доступу: <http://vobu.ua/ukr/analytics/consultations/item/kovorkinh-proty-ofisu-odyn-nul>
5. Бреславська К. Тренди світового підприємництва: як влаштовані коворкінг-центри в Європі та США [Електронний ресурс] / Ксенія Бреславська / Театр ім. Миколи Куліша – Режим доступу: <http://lady.tochka.net/ua/63382-trendy-mirovogo-predprinimatelstva-kak-ustroeny-kovorking-tsentry-v-evrope-i-ssha/>
6. Яковлев П. Нове життя офісної нерухомості – коворкінг-центри [Електронний ресурс] / П.Яковлев. - Режим доступу: <https://est.ua/ua/press/1376/>
7. Каталог коворкінгів України [Електронний ресурс] - Режим доступу: Co-working Zone www.coworking.com.ua
8. Коворкінг – центр у місті Херсоні [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://korova.ks.ua/>

РЕЙТИНГУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Конончук Олександр Григорович, аспірант

*Науковий керівник: Кириленко О.М., доктор соціологічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Протягом останніх років, Міжнародна мережа університетів Universitas 21 представляє рейтинг національних систем вищої освіти країн світу (U21 Rankings of National Higher Education Systems).

Автори дослідження вважають, що економічний розвиток сучасних держав в значній мірі залежить від наявності освічених і кваліфікованих кадрів і технологій, що підвищують продуктивність праці. Сектор вищої освіти сприяє реалізації цих потреб. Більш того, в сучасному світі якісні системи вищої освіти, які мають широкі зв'язки на міжнародному рівні, сприяють глобальному розвитку, завдяки обміну студентами, дослідниками, проектами та ідеями через національні кордони. Виходячи з цих передумов, головна мета проекту полягає в тому, щоб з'ясувати, які країни надають кращу вищу освіту. На відміну від рейтингів вищих навчальних закладів, де враховуються показники окремих освітніх установ, в рейтингу Universitas 21 оцінюються системи вищої освіти серед відносно великого числа країн, що знаходяться на різних етапах економічного розвитку [5].

Рейтинг розрахований за методикою Інституту прикладних економічних і соціальних досліджень Університету Мельбурна, Австралія, і оцінює національні системи вищої освіти за 25 основними показниками, об'єднаними в чотири групи:

Ресурси (інвестиції з боку приватного та державного секторів) – 20%.

Результати (наукові дослідження, наукові публікації, відповідність вищої освіти потребам національного ринку праці, включаючи подальше працевлаштування випускників навчальних закладів) – 40%.

Зв'язки (рівень міжнародного співробітництва, який демонструє ступінь відкритості або замкнутості систем вищої освіти) – 20%.

Оточення (державна політика і регулювання, можливості отримання освіти) – 20%.

В результаті останніх досліджень, які припадають на поточний 2017 рік, можна навести наступний рейтинг національних систем вищої освіти (див. табл. №1).

Таблиця №1

Рейтинг національних систем вищої освіти (Universitas 21) на 2017 р..

Рейтинг	Країна	Бал	Рейтинг	Країна	Бал	Рейтинг	Країна	Бал
1	США	100	18	Франція	67,5	35	Греція	47,7
2	Швейцарія	86,9	19	Ірландія	66,7	36	Україна	47,7
3	Великобританія	85,5	20	Японія	63,2	37	ПАР	46,6
4	Данія	83,5	21	Тайвань (РК)	60,7	38	Словаччина	45,9
5	Швеція	83,4	22	Пд. Корея	59	39	Сербія	44,1

6	Сінгапур	80,8	23	Іспанія	57,3	40	Туреччина	44
7	Канада	80,2	24	Чехія	56,9	41	Аргентина	43,5
8	Нідерланди	80	25	Малайзія	56,7	42	Бразилія	43,1
9	Фінляндія	79,9	26	Саудівська Аравія	56,7	43	Хорватія	42,5
10	Австралія	79,6	27	Португалія	55,8	44	Румунія	41,6
11	Австрія	75	28	Італія	54,5	45	Болгарія	42,2
12	Бельгія	74,2	29	Словенія	52,7	46	Мексика	40
13	Норвегія	73,9	30	Китай (КНР)	52,7	47	Таїланд	39,7
14	Гонконг (ОАР)	73,7	31	Угорщина	50,8	48	Іран	38,4
15	Нова Зеландія	72,1	32	Польща	50	49	Індія	36,7
16	Німеччина	68,8	33	Росія	49,9	50	Індонезія	33,3
17	Ізраїль	68,8	34	Чилі	49,4			

Абсолютний показник в 100 балів та відповідно перше місце в рейтингу національних систем вищої освіти посідають Сполучені Штати Америки, далі з доволі значним відривом у першій п'ятірці перебувають Швейцарія, Великобританія, Данія та Швеція, кінцеві 5 позицій посідають Мексика, Таїланд, Іран, Індія та Індонезія.

Щодо України, то вона поділяє 35-36 сходинкиразом із Грецією, маючи при цьому дуже різносторонні показники по кожній із 4 основних груп вказаних у методології дослідження:

- Ресурси – 18 місце (66,9 бала);
- Оточення – 37 місце (72,8 бала);
- Зв'язки – 38 місце (36 балів);
- Результати – 45 місце (23,5 бала)[4];

Україна займає 2 місце за державним витратами на вищу освіту від загальнонаціонального ВВП, що поступається тільки показникам Малайзії, значна частина цих коштів іде на виплати державних стипендій. Витрати на науково-дослідні та дослідно-конструкторські роботи у вищих навчальних закладах є одними із самих низьких – 46 місце в рейтингу. С сфери зв'язків по публікаціяхспільно з галуззю промисловості, Україна посідає 28 місце, проте тільки 43 місце по передачі даних в промисловість. Також Україна розташована на 35 місці по спільних публікаціях з міжнародними авторами. В загальному рейтингу Україна втрачає значку кількість балів через те, що не має жодного університету в Шанхайському рейтингу (топ 500) університетів світу. Україна займає 48 місце як по загальній кількості публікацій так і за кількістю публікацій на душу населення і 50 місце по їх суспільному впливу [3].

Universitas 21 також проводить порівняльний аналіз змін урейтингу національних систем вищої освіти з 2012 по 2017 рр. Серед країн які показали позитивні тенденції за шестирічний період можна виокремити: Саудівську Аравію, яка піднялась на 12 позицій; Малайзія – 7 позицій; Сінгапур, ЦАР, Росія – по 6 позицій кожна; Китай – 5 позицій; Австралія, Хорватія, Данія – по 4 позиції. Україна показала найгіршу динаміку, її рейтинг понизився на 10 позицій, це пояснюється фактором складної політичної ситуації в державі, хоча в проміжку між 2016 та 2017 рр., Україна піднялась із 42 на 35 місце [4].

В даному контексті дослідження особливої уваги може привернути взаємозв'язок економічного росту, а точніше рівень доходу населення, та рівень розвитку системи вищої освіти. В 1995 р. професор Вищої школи бізнесу Стенфордського університету, Генрі Роуен, публікує статтю під назвою Підводні течії «третьої хвилі», в якій пояснює нерозривний взаємозв'язок 3 елементів: демократії, рівня доходів та освіти. Роуен, опирається на дослідження провідних фахівців у сфері суспільно-політичних та економічних відносин, та доводить, що ріст одного з трьох компонентів приведе до послідовного росту і решти компонентів. До прикладу, збільшення економічного росту призводить до підвищення освітнього рівня, а це в свою чергу впливає на рівень демократичних свобод у суспільстві. Як виняток, Роуен наводить приклад СРСР, в якому освіта перебувала на досить високому рівні, проте рівень доходів населення був низьким, а рівень демократичних свобод зовсім мізерним [2].

За подібним принципом можна схарактеризувати теперішнє становище України – 35 місце в рейтингу національних систем вищої освіти, на противагу цьому виступає 118 місце в рейтингу держав і територій, по розміру валового національного доходу на душу населення (2015 р.) з показником в 3560 \$ за рік. Росія в цьому ж рейтингу займає 57 місце, а показник ВНД на душу населення становить 13220 \$ річних [1], хоча в рейтингу національних систем вищої освіти, остання, випереджає Україну лише на 2 позиції, та посідає 33 місце.

Таким чином можна дійти висновку, що значний розрив між рівнем доходів та рівнем розвитку освіти є негативним явищем, що призводить до дестабілізації політичної ситуації в державі. Високі позиції у рейтингу національних систем вищої освіти Universitas 21 посідають перш за все високорозвинені країни світу, які мають високий рівень доходів на душу населення та високі показники демократичного розвитку суспільства.

Список використаних джерел

1. Рейтинг стран мирапо урону валовогонаціонального доходу на душу населения[Електронний ресурс]// Информационно-аналитический портал «Гуманитарные Технологии». – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/ratings/rating-countries-gni/rating-countries-gni-info>
2. Роуэн Г. С. Подводные течения «Третьей волны» / Генри С. Роуэн // Русский журнал 24. 11. 1997 [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://old.russ.ru/journal/predely/97-11-24/rowen.htm>
3. 2017 RankingMap [Електронний ресурс]. – Режим доступа:<http://www.universitas21.com/ranking/map>
4. U21 Ranking of National Higher Education Systems 2017 [Електроннийресурс]. – Режимдоступу: <http://www.universitas21.com/article/projects/details/152/u21-ranking-of-national-higher-education-systems-2017>
5. Universitas 21: рейтинг национальных систем высшего образования 2016 года [Електронний ресурс]// Информационно-аналитический портал «Гуманитарные Технологии». – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/news/2016/08/25/7298>

ТЮТЮНОКУРІННЯ – ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

Овчарук Г. С., студентка

*Науковий керівник: Шевчук О. А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Постановка проблеми. Тютюнокуріння – продовжує бути глобальною проблемою на сьогоднішній день. Про негативний вплив тютюнокуріння на організм відомо давно, однак тільки у др. пол. ХХ ст. суспільство почало усвідомлювати масштабність людських та економічних втрат, спричинених цим захворюванням – наркоманією.

Мета статті: дослідження проблеми негативного впливу тютюнокуріння на стан здоров'я людини та визначення конкретних заходів щодо профілактики захворювання – наркоманії, як соціальної небезпеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою негативного впливу тютюнокуріння на здоров'я людей, профілактикою захворювання, що спричинене активним та пасивним курінням займалися вчені Л. Генкова, Н. Славков, І. Пархотик, Н. Полька, Ю. Посудін, О. Стойко, Т. Андреева, О. Артюх, М. Варбан, М. Забалій, С. Закопайло, К. Красовський, В. Головенько, О. Яременко.

Актуальність теми. Відповідно до визначення ВООЗ курцем вважають людину, яка регулярно викурює принаймні одну сигарету в день упродовж не менше 12 місяців. У наш час в усьому світі нараховується 1,1 млрд курців – майже 1/3 всього дорослого (старше 15 років) населення. У середньому в світі курять 48 % чоловіків і 12 % жінок. Тютюнокуріння в усьому світі вважають основною причиною в структурі захворюваності та смертності. Тютюнокуріння (активне чи пасивне) підвищує ризик виникнення онкологічних захворювань легень, гортані, ротової порожнини тощо. У дітей, матері яких курять підвищується ризик розвитку онкопатології та раптової смерті. За даними ВООЗ, щорічна смерть від тютюнокуріння у світі становить 3 млн. чоловік, у Європі – майже 1,2 млн, США – 400 тис., державах СНД – майже 500 тис. Важливо зазначити песимістичність прогнозу: у 2020 р. 20 % загальної смертності населення Європи буде спричинено тютюнокурінням, тобто 9 % нинішнього населення цієї частини світу помре від онкологічних захворювань. Помітно поширюється тютюнокуріння серед жінок, дівчат і дітей. Щороку в світі від тютюнокуріння помирають 500 тис. жінок [2].

Розглянемо «Тютюнову» статистику по Україні. Україна займає перше місце у світі по кількості курців чоловічої статі. Це стосується й старшокласників. В Україні курить кожен другий чоловік і кожна п'ята жінка. Усього в країні нараховується близько 9 мільйонів активних курців, що складають третину всього працездатного населення країни. Україна займає 17 місце в списку країн-лідерів по кількості курців. Кожен четвертий підліток в Україні викурює першу сигарету у віці 10 років (за даними ВООЗ). Україна є другою країною у світі (після Чилі), де у віці 13–15 років курять більше 30 % юнаків і дівчат. Якщо у світі на кожну людину приходиться в середньому 870 викурених сигарет у рік, то в Україні – 1500–1800, тобто 4–5 сигарет у день. Розрахунки Всесвітнього банку свідчать про те, що економічні збитки України від тютюну складають близько 2 млрд. доларів щорічно. За останні 20 років прошарок курців жінок в Україні збільшився в 4 рази [3; 4].

Вклад основного матеріалу. Відомо, що тютюн вирощувався ще в VI ст. до н. е. У I ст. до н. е. американські індіанці почали використовувати тютюн з медичною та релігійною метою. 15.10.1492 р. тютюн був подарований Христофору Колумбу американськими індіанцями. Х. Колумб завід тютюн у Європу, тепер від розповсюджений по всьому світі. Житель Вірджинії Томас Харріет почав пропагувати щоденне куріння тютюну як шлях до загального оздоровлення організму. У 1776 році, під час війни за незалежність у США, американці використовували тютюн як забезпечення кредитів, отриманих ними у Франції. Якщо до ХХ ст. велику перевагу одержував тютюн для курільних трубок і сигари, то в ХХ ст. поступово посідають перше місце в загальному обсязі тютюнового виробництва сигарети. Найважна на той час ситуація на тютюновій біржі підштовхнула британську компанію «Philip Morris» у 1902 році відкрити американську штаб-квартиру в Нью-Йорку для просування своїх марок сигарет на тютюновий ринок США. Значний стрибок у виробництві сигарет відбувається під час Першої Світової війни. Компанія «Philip Morris» для того що б хоч якось позитивно для себе змінити ринкову ситуацію починає просування марки «Marlboro» як жіночих сигарет під девізом «м'який як травень» («Mild as May»). У свою чергу, «American Tobacco Company», виробник марки «Lucky Strike», починає й собі просувати дану марку для жіночої аудиторії курців та відвоює 38 % ринку. У вісімдесятих і дев'яностих роках ХХ ст. американські тютюнові корпорації починають активне просування своєї продукції за межами США, особливо в Азії. Так, після довготривалої конкурентної боротьби з компанією «Coca Cola» торгівельна марка «Marlboro» визнається самою дорогою маркою серед товарів повсякденного попиту (виробництво тютюнових виробів). Тютюнокуріння в усьому світі вважають основною причиною смертності населення, так як викликано захворюванням – наркоманією [1].

Так, нікотин – наркотична речовина, тому куріння цигарок – наркоманія. Відомо, що тютюнокуріння (активне чи пасивне) сприяє виникненню онкологічних захворювань легень, гортані, ротової порожнини тощо. У дітей, матері яких курять, підвищується ризик розвитку онкопатології та раптової смерті. За даними ВООЗ, щорічна смертність від тютюнокуріння у світі становить 3 млн. чоловік, у Європі – майже 1,2 млн., США – 400 тис., СНД – майже 500 тис. У 2020 р. 20 % загальної смертності населення Європи буде викликано тютюнокурінням, тобто 9 % нинішнього населення цієї частини помре. Помітно поширюється тютюнокуріння серед жінок, дівчат та іншої верстви населення. Тютюнокуріння в Україні визнано ВООЗ «гарячою точкою» на планеті. Щорічна смертність від куріння в Україні становить 107–123 тис. осіб. На жаль, сьогодні в Україні курить 50 % чоловіків і 25 % жінок [2].

Слід зазначити, що проблема куріння має частково і етичний відтінок. Наприклад, одні курці виходять курити на вулицю, а інші – курять в приміщенні чи серед людей. Безумовно, що рівень культури і виховання стає визначальним у поведінці курців відносно оточуючих їх людей. Дослідження вчених свідчать про те, що в теперішній час в Україні курить кожний третій підліток 12–14 років і кожний другий підліток старше 15 років. Суттєвих розбіжностей при цьому між статтю курців не спостерігається. Активно курити починають з 14 років (майже кожний п'ятий підліток). До 10 років почав курити кожний десятий підліток, причому юнаки в цьому віці

курять втричі частіше, ніж дівчата. За результатами аналізу серед основних причин, що призводять до куріння підлітків виокремлюють допитливість. Від 42 % до 63 % підлітків у віці 12–20 років відзначили, що саме допитливість спонукала їх до куріння [2].

Нікотин – наркотична речовина й тому потреба в постійному чи періодичному поновленні її прийому необхідна для одержання «видуманого» задоволення, начебто відбувається полегшення втраченого фізичного чи психічного здоров'я. У результаті курці постійно збільшують дозу та час прийому нікотину через куріння цигарок. Розвивається явище абстиненції – фізичні та психічні розклади при припиненні надходження в організм нікотину та інших речовин, що викликають хворобливу пристрасть. Відбувається отруєння організму токсичними речовинами (специфічні порушення різних функцій організму). Страждає психічна діяльність людини при одноразовому прийомі нікотину (наркотичне сп'яніння, отруєння) і при повторенні вживання відбувається хронічна залежність (різні гострі й хронічні психічні розлади, порушення функції внутрішніх органів).

У першу чергу від куріння страждають дихальні шляхи. Компоненти тютюнового диму дратують слизову оболонку гортані, трахеї, бронхів, дрібних бронхіол і легневих пухирців – альвеол. Відбувається зміна клітин, порушується їхня будова, розвиваються хронічні захворювання дихальних шляхів. Майже 80 % людей, які курять, страждають на захворювання – бронхіт.

Компоненти тютюнового диму, розчиняються в слині, потрапляють в шлунок, подразнюють його слизову оболонку. У курців виразкова хвороба шлунку виникає в 12 разів частіше, ніж тих, хто не курить. За даними американських вчених, які обстежили 1807 дорослих чоловіків, 1375 з них курили з маленьку, а решта – ніколи не курили. Курець у віці 30 років може розраховувати прожити 34,8 роки, в той час як його ровесник, який не курить, має шанс прожити 50,7 років. Різниця продовження життя становить 17,9 років [3].

Особливої шкоди завдає куріння жіночому організму. Обстеження, проведені в Гарвардському університеті в США, свідчать, що серед жінок, які протягом 20 років викурювали 26 і більше сигарет за день, – 80 % померли від коронарних захворювань серця. У цій групі ризик смертельних приступів виявився в 5,4 рази більшим, ніж серед тих, хто не курить. Викурени одна – чотири сигарети на день збільшують ризик коронарних захворювань у 12,4 рази.

Абсолютно неприпустиме куріння для вагітних жінок, що в 100 % випадків призводить до ненормального розвитку дитини, появи аномалій, зокрема генетичних, передчасного переривання вагітності тощо [4].

Найбільш отруйна речовина, що знаходиться в сигареті – нікотин. При згоранні сигарети він руйнується тільки частково, приблизно на 25 %, а тому курці мають в три рази більше шансів отримати серцевий напад; протягом дня отримати дозу випромінювання, яка в сім разів більше максимальної, встановленої МАГАТЕ; у курців більше зморшок, менший життєвий об'єм легень, жовті зуби і всі підстави отримати захворювання – мієлоїдну лейкемію.

Науковим дослідженням доведено, що куріння викликає 8 видів онкохвороби. У тютюновому димі міститься більше 50 хімічних речовин, які викликають злоякісні новоутворення. Смертельна доза нікотину для людини — 50–70 мг (1 мг на кілограм маси тіла).

Відомо, що кількість нікотину, який надходить із тютюнового диму в організм, становить приблизно 1/25 вмісту його в тютюні. За умови здійснення частих затяжок під час куріння, викурюючи 20–25 сигарет на день, людина дістає смертельну дозу нікотину. До того ж фізична та психологічна залежність від нікотину розвивається набагато швидше, ніж від вживання алкоголю [4].

Тютюновий дим є джерелом забруднення повітря, який в сотні тисяч разів перевищує забруднення від будь-якого металургійного чи хімічного комбінату, проте люди свідомо вдихають таке повітря. Підраховано, що людина, яка курить сигарету, вдихає повітря, забруднення якого в 384 000 разів перевищує ГДК (гранично допустимий коефіцієнт).

Країнами з найбільшим поширенням тютюнокуріння залишаються Франція, Італія, Україна. Слід зазначити, що протягом останніх десятиліть в деяких країнах, зокрема, в країнах Центральної і Східної Європи, спостерігається значне збільшення частоти куріння. Через той факт, що традиції тютюнокуріння в Європейському регіоні є найбільш стабільні, а тому на цей Регіон, в якому проживає лише 15 % населення світу, доводиться майже 1/3 глобального тягара хвороб, що пов'язані з вживанням тютюну. Зафіксована виразна тенденція до збільшення поширення тютюнокуріння серед молоді, особливо серед молодих жінок. Так, у віковій групі 20–29 років частка жінок, що курять, у 10 разів більша, ніж у віці 60 років і старше.

Нині в європейських країнах курить приблизно третина підлітків. При цьому, близько 25 % підлітків віком 15–16 років курять, принаймні 1 раз на тиждень. Особливо небезпечним є тютюнокуріння, для дітей. В Україні загальна кількість активних курців становить майже 9 мільйонів осіб. Нині в середньому курить 55 % чоловіків і майже третина жінок [5].

Нами було проведено опитування серед осіб різного віку і статі загальною кількістю 30 осіб та було встановлено, що: 75 % опитуваних пробували хоча б 1 раз за життя курити; 50 % досі курять; 23 % пробували кинути курити 1 раз за життя; 18 % вперше спробували курити у юному віці (до 16 років).

Для боротьби з тютюнокурінням доцільно визначити наступні заходи: обмежити місця для куріння; запровадити штрафи великих розмірів; створити мережі медичних установ для лікування курців; активно проводити роз'яснювальну роботу серед молоді стосовно безпеки тютюнокуріння; у засобах масової інформації активно пропагувати здоровий спосіб життя; переглянути економічну й соціальну політику держави відносно боротьби з тютюнокурінням.

Висновки. Отже, згідно проведеного опитування ми виявили, що кількість курців серед респондентів відносно стабільна. Вони усвідомлюють небезпеку куріння для власного життя та здоров'я і не замислюються над небезпекою, яку несуть пасивним курцям. Вони шкодують про викликані захворювання у пасивних курців, але не бажають кидати курити на сьогоднішній день. Отже, проблема тютюнокуріння ще не зникла, вона продовжує існувати й до тепер.

Список використаних джерел

1. Андреева Т. І. Куріння та здоров'я майбутніх дітей / Т. І. Андреева. – Київ, 2003. – 60 с.
2. Яременко О. О. Тютюн, алкоголь, наркотики, в молодіжному середовищі: вживання, залежність, ефективна профілактика / О. О. Яременко. – Київ, 2005. – 196 с.
3. Красовський К. С. Тютюн та здоров'я / К. С. Красовський, Т. І. Андреева. – Київ, 2004. – 224 с.
4. Красовський К. С. Економіка контролю над тютюном в Україні з погляду суспільного здоров'я / К. С. Красовський, Т. І. Андреева, М. Н. Машляківський. – Київ, 2002. – 310 с.
5. Ковтуник І. М., Тютюн. Вирощування. Переробка / І. М. Ковтуни, В. Я. Гончарук, А. М. Стельмашук. – Кам'янець – Подільський : Абетка, 2001. – 230 с.

ВПЛИВ ІДЕЙ ГУМАНІЗМУ В ТВОРЧОСТІ ІВАНА ФРАНКА НА ЖИТТЄДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ

Останчук Н.А., студентка

*Науковий керівник: Шевчук О. А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальність теми. Упродовж XIX-XXI століть продовжують бути актуальними твори Івана Франка («Мойсей», «Іван Вишенський», «Христос і хрест», «Легенда про вічне життя» та збірка «Мій Ізмарагд»), що несуть у собі гуманізм. Отже, в минулому були актуальними проблеми, які переглядаються у творах І. Франка. Вони допомагають сучасній молоді зберегти риси людяності, запобігти аморальності, злочинності та деморалізації у майбутньому.

Мета статті. Перевірити рівень розуміння студентами впливу творів І. Франка на покращення власної безпеки життєдіяльності у сучасному світі.

Аналіз останніх досліджень. Образ Івана Вишенського в критичній та художній рецепції І. Франка простежується у працях І. Басс, А. Каспрук, С. Возняк, Г. Грабович, І. Єрьомін, В. Корнійчук, М. Косів, М. Кравець, В. Крекотень, Я. Мельник, В. Микитась, І. Огородник, А. Пашук, С. Пінчук, Є. Сверстюк, Б. Тихолоз, К. Чехович, П. Яременко та інші [2].

Проблемою відсутності гуманізму займалися український мовознавець Зиновія Франко, сучасний академік Михайло Возняк, професор Лариса Бондар, літературознавець Іван Денисюк, український мовознавець Ярослава Мельник, письменник-педагог Тарас Франко та дослідник-франкознавець Богдан Тихолоз.

Виклад основного матеріалу. Своєрідним підсумком тривалої праці Я. Мельник над вивченням апокрифів стала монографія «Іван Франко і biblia aroscripha» [5], що присвячена доробку Франка-апокрифолога. Автор досліджує процес входження апокрифів в український духовний простір, окреслює національну рецептивну модель «таємних творів». Шляхом вдумливого прочитання Франкового художнього тексту (поетичного, прозового) вона вияскравлює закладені в ньому апокрифічні коди, під новим кутом зору подає проблему генези цього тексту. Окрім осягнення складних матеріалів апокрифології, Ярослава Мельник працює над створенням наукової біографії І. Франка. Монографічне дослідження [1], засвідчує чудове знання авторкою матеріалу, об'єктивність в оперуванні фактами, увагу до деталей. Без жодних викривлень і прогалин Я. Мельник подає хронологію життя і творчості письменника останніх десяти літ. Висвітлюючи «остатню частину дороги» І. Франка, трагедію нескореного духу, вона малює духовний портрет українського Мойсея в найскладніший період його життєвої мандрівки [4].

За часів радянської влади у підручниках з вивчення творчості цього українського поета, белетриста, вченого, письменника, публіциста й громадського діяча приділялася увага лише тим його творам, де звучав заклик до боротьби, порушувалися гострі питання класової нерівності. Тогочасні чиновники від освіти смакували літературними доробками Каменяра, в яких домінувало негативне ставлення до релігії, показуючи автора виключно як безбожника і атеїста, приховуючи при цьому твори великого генія, де оспівуються біблійні сюжети чи проповідується євангельське вчення.

Я. Гриневич «Релігія в житті і творчості Івана Франка». Зі слів Гриневич Франко не раз виступав проти політики св. Юра, але ніколи проти релігії, церкви чи загалу духовенства». Іван Франко мав серйозні претензії до священників-москвофілів.

Відомо, що вирішення будь-яких проблем суспільства передбачає звернення до гуманістичних цінностей християнства. Питання концепції християнського гуманізму обґрунтовує ідею людинолюбства, милосердя, взаємоповаги та довіри.

Загальнолюдські цінності християнського гуманізму, або іншими словами християнського людинолюбства, виявляються в національних культурах і тут набувають особливого характеру. Сьогодні Україна як держава, переживає час свого становлення і формування, тому звернення до духовної та творчої спадщини українських митців слова є дуже важливим і актуальним. Саме життя підіймає питання української духовності, що пов'язане з віковими християнськими засадами, які наголошують на цінності кожної людської особистості, вимагають шанувати права людини. У період національного та духовного відродження постійно зростає інтерес до гуманістичного потенціалу християнства, який забезпечує моральне оздоровлення та духовне оновлення суспільства, сприяє формуванню культури та самобутнього світогляду українського народу [3].

Відомо, що Іван Франко був атеїстом, хоча сам цього не підтверджував. Ми намагалися з'ясувати присутність в творах Франка ідеї християнського гуманізму, адже Каменяр за основу багатьох своїх творів брав біблійні сюжети і через власне світобачення розкривав ідеї людинолюбства, духовності, моральності.

У працях Івана Франка читачі вчать біблійної любові одне до одного аби уберегтися від жорстокості, чванливості, суперечок. Автор інтерпретує зміст Біблії як певний трактат.

Нами було проведено інтерв'ювання серед молоді від 14 до 17 (30 осіб) різної статі (див. рис. 1).

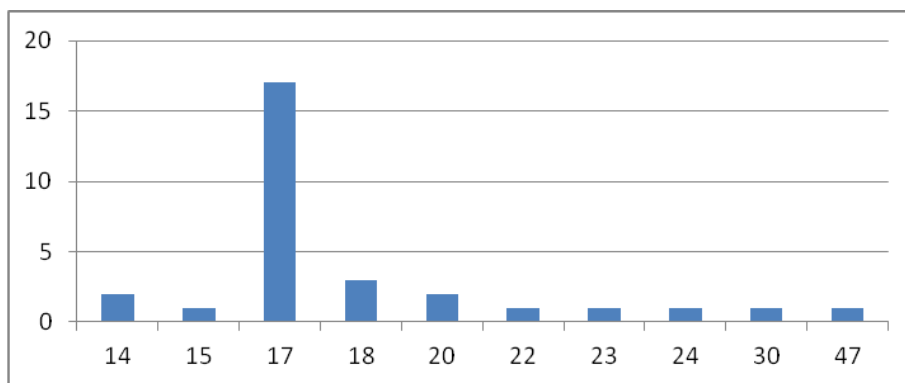


Рис. 1. Ранжування респондентів згідно віку

Ми виявили інтерес молоді до творів І. Франка, що сприяють боротьбі з аморальністю через гуманізм. Проте не знайшли повного розуміння необхідності використання творів І. Франка для попередження злочинності, конфліктних ситуацій. Так, прочитання Біблії чи належність до християнства сприяє формуванню культури безпечної поведінки в суспільстві, але не завжди є панацеєю проти деградації чи деморалізації. Необхідне стійке переконання своїх ідей, поглядів, що формуються в кожній людині у процесі життя по різному та залежать від ряду зовнішніх чинників: впливу суспільства, виникнення різних негативних обставин (стресові, конфліктні ситуації) тощо.

Також ми провели опитування серед студентів групи ПІІ-12 (30 осіб). Студенти відповіли на 13-запитань опитувальника (див. табл. 1).

Табл. 1

Опитувальник

№ з/п	Назва запитання	Відповідь, %	
		Так	Ні
1.	Чи вірите Ви в Бога?	90	10
2.	Чи є Ви християнином?	86	14
3.	Якого Ви віросповідання? - православний; - протестант; - католик; - атеїст;	46 44 9 1	
4.	Чи знаєте Ви зміст 10-ти заповідей?	86	14
5.	Як часто Ви читаєте Біблію? - щодня; - у християнські свята; - 1-2 рази на рік; - 1 раз в тиждень; - не читаю; - 1 раз на місяць;	35 26 15 15 8 1	
6.	Чи знаєте Ви, що таке гуманізм?	73	27
7.	Чи можете Ви дозволити вбити чи побити людину з гуманістичного переконання? (Наприклад, дозволити вбити злочинця у в'язниці)?	17	83
8.	Чи вважаєте Ви, що можна переконати людину відмовитися від будь яких її переконань?	76	24
9.	Чи читали Ви твори І. Франка (поема «Мойсей», «Гімн», «Іван Вишенський» та інші)?	76	24
10.	Чи розумієте Ви, що вбачав І. Франко під гуманізмом з точки зору безпеки життєдіяльності?	73	27
11.	Як Ви вважаєте, чи деградує наше суспільство?	84	16
12.	Чи можемо ми запобігти деморалізації суспільства, якщо читатимемо Біблію і виконувати біблійні заповіді?	92	8
13.	Коли у Вас виникає конфлікт, Ви можете вирішити його спираючись на гуманістичні ідеї?	63	37

Ми виявили наступне. Студенти читали твори І. Франка («Мойсей», «Іван Вишенський», «Христос і хрест», «Легенда про вічне життя» та збірка «Мій Ізмарагд») і не замислювалися над їх роллю щодо покращення власної безпеки життєдіяльності. Більшість респондентів знали про гуманізм та розуміли, що вбачав І. Франко під поняттям «гуманізм» з точки зору безпеки життєдіяльності. Разом з тим, 17 % опитуваних допускали вбивство людини з гуманістичного переконання. Студенти вважали, що можна переконати людину змінити власні переконання як у бік злочинності, так і навпаки, – стати гуманістом, людяною людиною тощо. Отже, жінки, які скоюють злочин аборт є деморалістами, людьми, що деградували. Якщо вони уважно прочитають Біблію та твори І. Франка, то усвідомлять, що скоїли злочин – власноруч вбили власну дитину й не зможуть більше вбивати, а значить стануть на шлях покаєння.

Деморалізація – це моральний занепад суспільства, 92 % опитуваних переконані у тому, що можливо запобігти деморалізації суспільства, якщо читати Біблію і робити відповідні висновки з прочитаного. Оскільки у біблійних текстах містяться показові історії, притчі та різні сюжети, що подають проблему та її вирішення, шляхом взаєморозуміння, взаємоповаги та любові одне до одного, ми можемо стверджувати, що Біблія є взірцем правильного поводження один до одного в суспільстві та поводирем у нашому повсякденному житті. Твори І. Франка, також слугують для нас певною інструкцією, оскільки автор інтерпретував оригінальні біблійні тексти для простішого їх розуміння через своє бачення у власних творах.

У зв'язку з цим ми провели інтерв'ювання серед студентів 1-го курсу педагогічного факультету РДГУ, які прочитали вище названі твори І. Франка. Студенти були переконані, що гуманізм допомагає запобігти аморальності, злочинності та деморалізації суспільства.

Ми запропонували для них вибрати з Біблії сюжети та притчі про гуманізм, деградацію, деморалізацію, конфлікти, злочинність та виявили, що констатується факт гуманізму, деградації, деморалізації, конфліктів й злочинності в основному в П'ятикнижжі Мойсея і історичних книгах Біблії [6]. Для прикладу, історія про братів Каїна та Авеля, історія ізраїльського народу, який ходив по пустелі 40 років, про Йосипа та братів, які заздрили йому, принципи «око за око та зуб за зуб» й безліч інших. Отже, респонденти мали бажання, були зацікавлені вивчати біблійні тексти, твори І. Франка задля подолання власних негативних рис характеру, що сприяють виникненню небезпечних ситуацій у житті. Студенти переконалися в необхідності вивчення біблійних історій та творів Івана Франка так як вбачали їх повчальними, практичними, наділеними мудрістю, досвідом.

Висновки. Отже, упродовж багатьох століть у бездержавній українській культурі Біблія давала той ідеал й духовну підтримку, яких митці часом не знаходили в реальному житті. І справа не лише в тому, що деякі біблійні сюжети схожі з ситуацією, в якій перебувала Україна протягом кількох останніх століть, а й у тому, що Святе Письмо давало віру в Бога, свій народ, його життєві сили. Зміцнювалася надія на те, що вихід з неволі буде знайдено, якщо слідувати Божим заповідям. Біблія завжди була і буде джерелом мудрості щодо покаяння, морального самовдосконалення та пізнання істини.

Таким чином, біблійні міфологізми, легенди, до яких звертався І. Франко, не були випадковими, або просто використані, як це стверджували критики, щоб викрити нищівну політику церкви. Ні, мета їх була дещо вищою. І. Франко, гармонійно поєднуючи міфи, апокрифи, біблійні легенди із власним світобаченням, творчою уявою, неперевершеною поетичною майстерністю, створює оригінальні твори, далеко відмінні від джерел, з яких вони брали витoki. Трансформуючись у призмі Франкового світобачення, твори набувають тих особливих рис, які й різнять їх від оригінальних біблійних текстів. Вони різняться не тільки розгортанням сюжету, змінюється й форма, зовсім іншим стає духовне, моральне наповнення. Постає Мойсея та Каїна стають схожими на розп'ятого Ісуса Христа. Твори несуть гуманістичний, загальнолюдський зміст, постають проти поклоніння й сваволі – двох великих крайнощів людського життя, – і все ж таки несуть головне: доброту та любов. Франко зміг втілити в них найголовніші закони людського буття та взаємовідносин. Головне значення Біблії І. Франко бачить у проповідуванні Любові.

У структурі духовності культури України І. Франком визначено два аспекти: перший – ставлення людини до величної таємниці буття, Бога, Правди або Істини, а другий – це ставлення людини до людини, внутрішнє відродження всіх складників, як загальнокультурних здобутків, що відрізняються в різних історичних типах. Адже в християнській культурі любов до ближнього випливала з необхідності любові до Бога, а її масштаби були визначені глибиною та силою любові до Бога та віри в Бога.

Отже, рівень знань студентів про безпеку життєдіяльності став вищим після ряду пояснень про необхідність використання Біблії, творів І. Франка у повсякденному житті.

Список використаних джерел

1. Зорівчак Р. Лауреат Премії імені Івана Франка / Р. Зорівчак // Науковий вісник Музею Івана Франка у Львові. – Львів, 2010. – Вип. 9. – С. 354-362.
2. Зорівчак Р. У світ далекий і чужий / Р. Зорівчак // Вітчизна. – 1981. – № 9. – С. 184-192;
3. Козачук А. М. Перекладацький доробок Роми Франко: Загальний огляд / А. М. Козачук // Вісник Житомирського державного ун-ту. – Вип. 58. Філолог. науки. – С. 37-40.
4. Франко І. Що таке поступ? Франко І. // Зібрання творів: У 50 тт. – К, 1986. – Т. 45. – С. 543. Коментар;
5. Ярослав Мельник Іван Франко і biblia arosipha // Мельник Я. // Львів, 2006. – 512 с.
6. Біблія. – Київ : Українське Біблійне Товариство, 2007. – С. 1375

ЕГО-МАРКЕТИНГ ЯК НАПРЯМ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦЯ СПОЖИВЧОЇ КООПЕРАЦІЇ УКРАЇНИ НА РИНКУ ПРАЦІ

Пісоченко Вікторія Олександрівна, студентка

Науковий керівник: Яшина І.М., кандидат економічних наук

Херсонський кооперативний економіко-правовий коледж

Бізнес без висококваліфікованих кадрів приречений на крах. Досліджуючи стан розвитку системи освіти в Україні, встановлено, що наша освіта спрямована на: реалізацію всебічного розвитку особистості, її адаптацію у професійному середовищі; задоволення потреб у творчості, самоосвіті, саморозвитку і самовдосконалення, самомотивації, оволодіння конкретною практичною діяльністю на основі самовизначення та самореалізації; засвоєння та відпрацювання прийомів і навичок; набуття вмінь з обраного фаху тощо.

Аналізуючи рівень професійної підготовки фахівців, які отримали вищу освіту у навчальних закладах споживчої кооперації України, можемо стверджувати, що за теоретичною та практичною підготовкою вони є

адаптованими до сучасних умов господарювання. Однак, у складних економічних умовах, що склалися на ринку праці України, де попит перевищує пропозицію, висококваліфікованим фахівцям, які щойно закінчили навчальні заклади, вкрай складно працевлаштуватися. Це зумовлено багатьма причинами, зокрема: високий рівень безробіття, інфляції, економічне становище в Україні (зростання мінімальної заробітної плати та відповідно відрахувань, що змушує керівників скорочувати штат персоналу), економія ресурсів підприємства, у т.ч. й трудових тощо. Все це змушує молодих фахівців влаштовуватися на роботу не за фахом або за досить низьку заробітну плату, що не відповідає обсягу виконаної роботи. Концепція еґо-маркетингу ґрунтується на підході щодо самореалізації особистості за рахунок ефективного просування власних знань, вмінь, талантів, тобто, самомаркетингу. Іншими словами, розробка власної програми реалізації у житті, у т.ч. й у професійному середовищі.

Випускник навчальних закладів споживчої кооперації України – це молодий фахівець, який отримав високий рівень теоретичних знань та практичних навичок, що забезпечені багаторічним досвідом функціонування навчальних закладів споживчої кооперації.

Однак, враховуючи соціальні та економічні проблеми, що впливають на працевлаштування молодого фахівця, варто використати усі можливості аби зайняти своє місце «під сонцем». Однією із таких можливостей є використання концепції еґо-маркетингу. Концепція еґо-маркетингу закликає особу до конкретних дій щодо досягнення власних цілей.

Для з'ясування рівня загального розвитку особистісних якостей та рис характеру молодих фахівців, було проведено маркетингове дослідження (рис. 1). За результатами якого з'ясовано, що переважна більшість респондентів є спокійними, тактичними, однак безініціативними (55%), недостатньо володіють ораторським мистецтвом (50%), не вміють вирішувати конфліктні ситуації (35%), не планують свій час (65%); за стилем життя обирають молодіжний стиль (40%) та практично не цікавляться літературою з психології, управління саморозвитком тощо (67%).

Аналізуючи отримані дані, можемо стверджувати, що сучасний фахівець потребує знань, вмінь та навичок щодо власної само презентації. Нами запропоновано основні напрями еґо-маркетингу, реалізація яких допоможе молодому фахівцю зайняти відповідну нішу у професійному житті через власне самовдосконалення, саморозвиток та самоменеджмент.



Рис.1. Результати досліджень

Слово «еґо-маркетинг» походить від слів «еґо» (від лат. "ego") – "я" особистість та «маркетинг» (від англ. market – ринок). Синтез двох визначальних слів дає таке поняття, як «я на ринку» або (ринок особистості).

Таким чином, основними напрямками еґо-маркетингу є:

I. Формування власного стилю, який не лише забезпечить відповідне позиціонування фахівця у конкурентоспроможному середовищі, а й підвищить його імідж, самооцінку. Рекомендуємо розпочати із зовнішнього вигляду, який охоплює наступні складові: стиль одягу, зачіски, макіяжу, аксесуарів, взуття, біжутерії, парфумів, манікюра тощо.

II. Самовдосконалення власних рис характеру. Молодий фахівець, який отримав відмінні знання, вміння та навички, проте має негативні риси характеру, не вміє контролювати власні емоції, конфліктний – не є конкурентоспроможним на ринку праці.

Для самовдосконалення власних рис характеру рекомендуємо: розвивати моральні і емоційно-вольові риси і якості через онлайн-тестування (тест на чесність, відповідальність, рівень конфліктності, організації тощо); вдосконалення розумових здібностей і процесів за допомогою вирішення ситуаційних завдань чи тестів (наприклад, тест на IQ); самоаналіз (порівняння себе з іншими, самоспостереження, самооцінка, самокритика тощо); визначення перспектив власного розвитку та методів, що допоможуть досягти мети; для запобігання конфліктам, потрібно вміти уважно

слухати, адекватно аналізувати власні дії; не перебивати; використовувати прийом самовдосконалення "крок уперед", суть якого полягає в щоденному плануванні своєї діяльності на наступний день.

III. Самомотивація. Дуже важливо вміти себе мотивувати до успіху та «заряджати» позитивною енергією. Психологами доведено, що люди, які позитивно мислять, обов'язково отримують позитивний результат. Сенс такого мислення полягає у психологічному прийомі, при якому в голові формуються думки, що сприяють внутрішнього розвитку й успіху – читати більше книг з психології, наприклад, Дейл Карнегі «Як завоювати друзів та впливати на людей».

IV. Самоменеджмент. Відомий фахівець в області менеджменту Ален Маккензі стверджував: «Немає нічого більш легкого, ніж бути зайнятим. І немає нічого більш важкого, ніж бути результативним». Вміння управляти собою – це мистецтво. Адже той, хто не навчився управляти власною поведінкою, часом, емоціями, неспроможний управляти кимось та побудувати власну кар'єру.

Для ефективного самоменеджменту рекомендуємо: навчитися планувати свій час (час роботи та відпочинку). Можна встановити на телефон програму тайм – менеджмент, яка допомагає людині управляти часом; складати плани на день, тиждень, місяць; чітко визначати цілі, адже люди у 80% не знають своїх цілей, а тому й живуть безцільним життям «пливучи за течією»; уникати незапланованих імпульсивних дій шляхом короткої паузи, роздумів. Наприклад, якщо при виконанні завдання з'явилася цікава ідея, то варто зробити короткий запис і обробити його пізніше; контроль за результатами і самоконтроль.

V. Формування лінії поведінки при співбесіді з роботодавцем. Дуже важливий напрям еґо-маркетингу, при якому фахівець продає себе, а тому його презентація повинна бути такою, щоб роботодавець не лише взяв на роботу, а й заплатив високу ціну. Як вже зазначалося раніше, молодий фахівець втрачає свою конкурентоспроможність через брак досвіду та невміння позиціонувати себе.

Рекомендуємо при використанні даного напрямку еґо-маркетингу дотримуватися таких принципів: у жодному випадку не дозволяється запізнюватися на співбесіду; привітання повинне бути виразним, чітким, потім обов'язково потрібно представитися; вести себе спокійно, впевнено, не перебивати потенційного роботодавця; бути чесним, відкритим та позитивно налаштованим до розмови; варто пам'ятати, що роботодавець може перевіряти молодого фахівця на стресостійкість, задаючи некоректні, непередбачувані або неприємні запитання. А тому вміння сприйняти їх спокійно та дати розумну відповідь – це крок до працевлаштування. Розповідаючи про себе, варто розповісти про свої особисті якості, досягнення, але при цьому залишатися скромним.

Таким чином, рекомендовані напрями еґо-маркетингу дадуть змогу фахівцю не лише стати конкурентоспроможним на ринку праці, а й забезпечити власний саморозвиток через формування особистих якостей та здібностей.

Список використаних джерел

1. Еґо-маркетинг. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://1121.petrus.ru/journal/article.php?id=2811>. - Дата звернення: 07.04.2017р.
2. Самоменеджмент. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://fb.ru/article/251200/samomenedjment---eto-printsipyi-suschnost-funksii-metodyi-samomenedjmenta-samomenedjment-organizatsii>. - Дата звернення: 09.04.2017 р.

СОЦІАЛЬНІ НЕБЕЗПЕКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ

*Шевчук Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Постановка проблеми. Падіння життєвого рівня, невирішеність екологічних проблем, соціально-економічний дискомфорт, породжений відсутністю віри підвищують рівень соціальних небезпек. Соціальні цінності відіграють дуже важливу роль у збереженні безпечного розвитку суспільства. Однак на сьогоднішній день рівень соціальних та культурних цінностей, на жаль, стрімко знижується у зв'язку із швидким розвитком суспільства, постійному намірі матеріального забезпечення. На жаль, суспільство не прагне до досягнення соціальних ідеалів, не спрямовує свої цілі на реалізацію соціальних і культурних цінностей, що відображають життєвий сенс людства. Таке викривлення духовного світу призводить до виникнення соціальних небезпек, що ламають ще юні життя, кидають їх у безодню аморальності, всюдозволеності, залежності від наркотичних речовин та інше. У такому разі серед молоді зростають злочинність, самогубство, наркоманія, проституція тощо. У зв'язку з цим ми намагалися розглянути проблему – поширення соціальних небезпек у середовищі першокурсників ВНЗ.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні дослідники-валеологи, безпекознавці Л. Піскунова, В. Ліпкан, М. Костюк, О. Шевчук та інші підіймали питання щодо соціальних небезпек та їх уникнення [1–6].

Формування цілі статті: розкриття сутності формування першокурсниками ВНЗ системи знань про здоровий спосіб життя, виявлення розуміння студентами необхідності дотримуватися культури статевих стосунків на основі дружби, поваги, вірності та впливу психіки, моралі, духовності на безпечну поведінку людини, визначення негативного впливу наркотичних речовин на репродуктивну систему підлітків та загрози, яку спричиняють венеричні захворювання.

Виклад основного матеріалу. Суспільне життя породжує зіткнення інтересів соціальних спільностей, структурне напруження станів соціального положення з повною втратою основи, що зміцнює суспільство – системи соціальних цінностей, у результаті чого виникають джерела небезпек, які шкодять гармонійному формуванню оздоровчої, життєстверджуючої свідомості та внутрішнього світу студентської молоді.

Існують причини, що зумовлюють таку негативну ситуацію, яка склалася у нашому суспільстві. Ми прагнемо якомога доступніше та зрозуміліше донести до першокурсників ВНЗ неправильність, хибність та абсолютну шкідливість тієї поведінки, що формується у них під впливом сучасного інформаційного світу, у якому відсутня

моральна культура. Для того, щоб уникнути соціальної безвідповідальності, апатії та зникнення здоров'я як обов'язкового чинника існування суспільства, ми маємо усвідомити важливість цієї проблеми і навчитися її вирішувати самостійно.

За останні 20 років розповсюдження соціальних небезпек набуло шалених обертів, що зумовлено особливостями неправильної поведінки людей у суспільстві. До соціальних небезпек відносяться: шарлатанство, шахрайство, шантаж, бандитизм, розбій, зґвалтування, утримання заручників, тероризм, вживання наркотичних речовин, що порушують духовну, психічну й фізичну рівновагу людини. Причини названих небезпек породжуються соціально-економічними кризами та іншими негативними процесами, що відбуваються у суспільстві [5, с. 65-71; 6].

Розглянемо найпоширеніші соціальні небезпеки, які існують в середовищі проживання першокурсників ВНЗ.

Куріння – вдихання диму деяких тліючих наркотичних речовин, що містяться в сигаретах. Тому куріння тютюну – наркотичне захворювання, що негативно впливає на здоров'я курця і оточуючих його людей (пасивне куріння), сприяє розвитку хвороб серця, судин, легень, шлунку та усіх систем організму людини. Згідно даних відділу статистики населення м. Рівного за 2010 рік пішли з життя, у наслідок куріння 7 осіб, що захворіли на туберкульоз органів дихання, ще 8 осіб – у наслідок туберкульозу інших органів, так як тютюновий дим містить канцерогенні, наркотичні речовини.

Дівчина, яка курить, довго гарною не буде і здорової дитини не народить. Як свідчить медична практика, у жінок-курців часто народжуються діти з порушеною нервовою системою, схильністю до атеросклерозу, астми, отитів, фізичними вадами (наприклад, із заячою губою), зменшеною масою тіла (на 300 г). Часто вагітність у матерів-курців закінчується мертвонародженням, самочинними абортми, передчасними пологами. Молоко матері-курця містить велику кількість отруйних речовин, що потрапляють в організм немовляти.

Куріння викликає порушення діяльності головного мозку (захворювання центральної нервової системи), відставання у навчанні, погану пам'ять та увагу, безсоння, погіршення зору, слуху, мислення, імпотенцію, відставання у фізичному та психічному розвитку підлітка, онкологічні захворювання [2, с. 81-83; 3, с. 54-55, 59-61; 5, с. 35-36; 6, с. 47].

Алкоголізм – це хронічне захворювання, що зумовлене систематичним вживанням алкогольної суміші (горілка, вино, пиво та інше). З'являється фізична та психологічна залежність від алкоголю, психологічна і соціальна деградація, патологія внутрішніх органів, порушення обміну речовин, центральної і периферичної нервової системи.

Велика кількість нещасних випадків і аварій пов'язана із вживанням спиртних сумішей. Алкоголь негативно діє на нервову систему, психофізіологічні процеси навіть у тому випадку, якщо зовні поведінка людини не відрізняється від нормальної.

Жіночий організм чутливіший до алкоголю, ніж чоловічий, і тому в представниць прекрасної статі швидше виникає алкогольна залежність. У ранній період вагітності жінки, що зловживає алкоголем дитина гине або народжується з фізичними та розумовими відхиленнями (слабоумство), яка до того ж може успадкувати пристрасть матері до спиртних сумішей. У жінки-алкоголічки після народження дитини зникає інстинкт материнства, вона не доглядає за немовлям або відмовляється від нього [2, с. 83-84; 3, с. 57-56; 4, с. 60-63].

П'яні підлітки можуть зазнавати сексуального насильства або потрапляти в кримінальні ситуації. Підліток напідпитку не може нормально оцінювати те, що відбувається навколо, поведінка змінюється не на краще, йому може загрожувати небезпека. Так, за даними статистичного центру м. Рівне у 2010 році було зафіксовано 2 смертельних випадки розладів психіки та поведінки внаслідок вживання алкоголю, а також 3 підлітків загинуло через дегенерацію нервової системи, внаслідок вживання алкоголю. Причиною смерті ще 6 рівнян була алкогольна кардіомеопатія, а у 2 – алкогольна хвороба печінки. У м. Рівному від дії алкоголю та випадкового отруєння загинуло 14 підлітків.

Наркоманія – залежність людини від приймання наркотиків, захворювання, яке проявляється в тому, що життєдіяльність організму підтримується на певному рівні тільки за умови приймання наркотичної речовини і веде до глибоких нервово-психічних розладів.

Виникнення наркоманії пов'язане зі станом ейфорії, приємно збуджуючим ефектом наркотику. Чим він сильніший, тим швидше настає звикання. Розвиток наркоманії може наступити як результат допитливості, експериментування, внаслідок прийому сильних знеболюючих та передозування снодійних засобів. Поширенню наркоманії сприяє нездорове мікросоціальне середовище, відсутність у людини інтелектуальних і соціально-позитивних установок. У всі часи існування людства наркоманія переслідувалась.

Наркотики – речовини різного походження, що збуджують або пригнічують ЦНС, викликають стан ейфорії, галюцинації, заціпеніння, отупіння, запаморочення та інше. Вживання психоактивних, психотропних речовин у підлітковому віці негативно впливає на всі фізіологічні системи, зокрема на процес дозрівання репродуктивної системи та здоров'я майбутньої дитини.

Наслідком отруєння наркотичними речовинами є: нудота, запаморочення, блювання. Згодом виникають кашель, спазми в горлі, головний біль, загальне збудження або гальмування нервової системи. Фізичну залежність змінює психічна залежність: знервованість, дискомфорт, якщо не вдалося закурити. Крім того, погіршується пам'ять, виникає кашель, грубіє голос, з'являються неприємний запах із рота, зморшки на обличчі, безплідність тощо. У результаті вживання наркотичних речовин – нікотину через куріння тощо, може настати наркотичне отруєння, яке закінчується смертю, якщо не викликати швидку допомогу [1, с. 147-151; 2, с. 86-98; 3, с. 62-67, 70-74; 5, с. 71].

Існує кримінальна відповідальність за поширення наркотичних речовин [2, с. 101-112].

З 1980 р. виникла наука – **собріологія** (тверезий спосіб життя), що пояснює причини вживання наркотичних речовин і допомагає позбутися наркоманії через методику фізіолога Г. Шичка – 5-ти сходинок [4, с. 63-65].

Більше, ніж 20 років тому людство вперше ідентифікувало новий вірус, який був причиною невідомого раніше захворювання, що блискавично поширювалося. Синдром набутого імунodefіциту (СНІД) та його збудник – вірус імунodefіциту людини (ВІЛ) за цей час є чи не найбільш вивченими як з медичної так і з біологічної точок зору. Однак, і нині незважаючи на успіхи у вивченні вірусу, наявності великої кількості інформації з цього питання та велетенських обсягів фінансування досліджень, ми ще недостатньо знаємо, як зупинити епідемію та навчитися

лікувати й попереджувати СНІД. Хоча М. Каски винайшла білок-антитіло 3BNC117, який допоміг призупинити розвиток СНІДу у тих людей, на яких проводився експеримент (США, Германия). Сьогодні ця соціальна небезпека продовжує існувати з великими обертами. Щоденно ми втрачаємо тисячі людських життів. Ось тому від нашої поведінки залежить майбутнє не тільки наших дітей, але й майбутнє усього людства.

У високорозвинених країнах світу, найдієвішим засобом протидії широкому розповсюдженню ВІЛ/СНІДу є робота, спрямована на зменшення ризиків, пов'язаних з можливістю інфікування ВІЛ, та активна просвітницька робота. На сьогоднішній день відомі тисячі організацій по всьому світу, як державних, так і громадських, завдяки просвітницькій діяльності яких темпи розвитку епідемії вдалося значно знизити щодо прогнозованих.

Однак в Україні, за даними соціологічних опитувань, лише 15 % молодших підлітків ознайомлені з проблемою ВІЛ/СНІДу. У той час, коли, Рівненський статистичний центр у 2010 р. звертає увагу на такі статистичні дані: смерть 1 людини (20-24 роки), 3 осіб (25-29 років), 2 осіб (30-34 років), 1 особи (35-39 років). Не викликає сумнівів, що тільки достатній рівень знань щодо причин і наслідків цієї інфекції, системи заходів запобігання в реальному житті дасть змогу молодому поколінню змінити хід розвитку епідемії в Україні.

Дивно, що лише одне слово може кардинально змінити життя людини, знівечити його, розтоптати, залишити тавро, яке дуже важко стерти. Чомусь, коли люди дізнаються про діагноз ВІЛ/СНІД у свого друга, то одразу ж відвертаються від нього, забувають про одвічні моральні цінності, солідарність, співчуття, совість, можливо тому, що у них спрацьовує механізм страху. Проте необхідно навчитися володіти навичками, уміннями, базою необхідних знань щодо шляхів передачі і методів захисту від ВІЛ-інфекції, які допоможуть позбутися безпідставного страху.

Відомо, що ВІЛ розшифровується як вірус імунodefіціту людини, а СНІД розшифровується як синдром набутого імунного дефіциту. ВІЛ – підступна і небезпечна інфекція. Але водночас, – це дуже нестійкий вірус. Він може існувати лише в рідинах організму й швидко гине поза ним. Рідинами, в яких може спостерігатися небезпечна концентрація вірусу, є: кров, виділення статевих органів (сперма, вагінальний секрет), материнське молоко.

Зараження відбувається тоді, коли інфекція потрапляє на ушкоджені слизові оболонки, у кров. Доведено 3 основних шляхи інфікування ВІЛ: 1) статевий – під час сексуальних контактів без презервативів; 2) через кров (при ін'єкційному вживанні наркотиків за допомогою спільних голочок і шприців; при переливанні інфікованої крові; під час виконання медичних, косметичних чи гігієнічних маніпуляцій нестерильними інструментами, які колють або ріжуть; 3) від інфікованої матері дитині – під час вагітності, пологів, при вигодовуванні грудним молоком. Найпоширеніші шляхи розповсюдження ВІЛ-інфекції в Україні: ін'єкційне вживання наркотиків, безладні статеві контакти. Наприклад, високий ризик (значний контакт з інфікованою кров'ю чи іншими рідинами організму) зараження ВІЛ виникає, якщо: часто змінювати сексуальних партнерів; займатися проституцією; стати жертвою звалтування; користуватися спільними голками для ін'єкцій; погоджуватися на випадковий секс без презерватива. Низький ризик (існує можливість незначного контакту з інфікованою кров'ю чи іншими рідинами) виникає, якщо: користуватися спільними лезами для гоління, зубною щіткою; перев'язувати ВІЛ-інфікованому рану без латексних рукавичок. Ризик зараження ВІЛ не виникає: при відсутності контактів з інфікованими рідинами, або коли концентрація їх дуже низька, якщо контактувати тілами через одяг, бути покусаним одним комаром, користуватися спільним туалетом, доглядати за ВІЛ-інфікованим, їсти те, що приготував ВІЛ-інфікований, користуватися спільним посудом, рушником, користуватися спільною ванною, душем, басейном, користуватися спільним фонтанчиком для води, сидіти за однією партою з ВІЛ-інфікованим, потискати руку ВІЛ-інфікованому, обіймати, цілувати його, робити ін'єкцію одноразовим шприцом; лікувати зуби.

За кордоном доля хворого складається зовсім по-іншому. Там ніхто не звертає уваги на те, що ти ВІЛ-інфікований. Там не вважають на те, що спричинило цю хворобу (через статевий шлях, через кров). Там не забороняють ходити до дитячого садочка чи школи. Ставлення людей до ВІЛ/СНІДу у різних країнах різне. У Європі не існує утисків, якихось обмежень, принижень особистості через ВІЛ/СНІД. Рівень духовності у людей країн Європи вищий тому, що усі причини та наслідки цієї хвороби висвітлені цілком реально. Влада цих держав із розумінням ставиться до ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД, тим самим подаючи приклад своїм громадянам. Там думка про людей, що захворіли, зовсім інша, проводиться одразу ж активне лікування, причому ніхто не зволікає, не криється зі станом свого здоров'я, не впадає у депресію, не накладає на себе руки після оголошення діагнозу. Існує думка, що бідні країни не можуть витратити кошти ще й на боротьбу зі СНІДом. Та, спостерігаючи за процесами, що там відбуваються, де епідемія триває довше, люди розуміють, що бідні країни не мають права не боротися з нею.

Існують стадії епідемії СНІДу в умовах, коли бракує уваги до цієї проблеми: 1) невидиме розповсюдження – коли в суспільстві на офіційному рівні заперечують існування хвороби й умов для її розповсюдження. Наприклад, Китай; 2) рання стигматизація – коли суспільство максимально відсторонюється від груп ризику (гомосексуалісти на Заході, наркомани й проститутки у нас). Мало уваги приділяють профілактичним заходам для зменшення ризику інфікування (поширення знань про шляхи передачі інфекції, тестування на ВІЛ, обмін використаних шприців на нові, безплатне розповсюдження презервативів), що сприяє швидкому поширенню інфекції в групах ризику; 3) час офіційного визнання того, що інфекція вийшла за межі груп ризику й загрожує широким верствам населення. Наприклад, країни Південної Африки, Індія, Таїланд. Починають впроваджувати певні профілактичні заходи, але, як правило, вже запізно; 4) Коли витрати на лікування ВІЛ-інфікованих значно перевищують витрати на профілактику, а захворювання і смерть людей відчутно впливають на економіку країни, наприклад, в Ботсвані, Уганді, Зімбабве.

У 1987 році принцеса Діана відкрила клініку для ВІЛ-інфікованих і газета «Санді експрес» надрукувала: «Вона що, думає увійти в історію як свята – покровителька содомського гріха?» Але цією та іншими наступними акціями принцеса доводила, що офіційна влада, політики і бізнесмени не повинні соромитися займатися проблемою СНІДу, що стало прикладом для багатьох відомих і впливових людей. Смерть Фрейді Мерк'юрі, соліста групи «Queen», також вплинула на свідомість людей у всьому світі. У травні 1992 року зірки світової величини влаштували грандіозний рок-концерт на підтримку ВІЛ-інфікованих. Ця подія закарбувала в пам'яті людей червону стрічку.

Боротися з дискримінацією ВІЛ-інфікованих починають приблизно на третій стадії епідемії. Боротися ми маємо з вірусом, а не з людьми. На сьогоднішній день упередженість стосовно ВІЛ-інфікованих і стигма (ігнорування і

замовчування проблем, пов'язаних зі СНІДом) є дуже актуальними. Вони сприяють поширенню епідемії, заважають проведенню масової профілактики і забезпеченню прав людей, що живуть з ВІЛ. Так, змиритися з таким діагнозом важко, дуже важко. Непросто сприйняти та зрозуміти. Але принаймні намагатися це зробити можливо. Слід просто розібратися у собі, розумно усе звирити. Ми розуміємо батьків, які бояться відпускати своїх дітей гратися із хворою дитиною. Але ж ми люди – маємо не тільки інстинкт, а й розум, нам притаманна доброта та людяність. Саме суспільство формує людську особистість, її характер та звички, подальші погляди на життя. Ми далекі від того ідеалу людини, який буде сформований лише під позитивним впливом людства. Але людська байдужість та глузування приводить до замкнутості, відлюдкуватості ще підрастаючої особистості. Нам важко визнавати свої помилки, тому їх необхідно починати виправляти якнайшвидше. Щоб уникнути зараження, важливо дотримуватися простих правил: утримання (відкладення початку статевого життя до шлюбу); шлюб вірності (коли неінфікована пара зберігає взаємну вірність); використання презервативів; тестування донорської крові й органів; уникання контактів з кров'ю інших людей; користування стерильними інструментами для медичних або косметичних маніпуляцій; дотримання правил особистої гігієни при користування предметами, які колють або ріжуть. Тобто від нашого розуміння, сумління та уважності залежить майбутнє онуків – наших нащадків, які мають право жити щасливо та прекрасно, без усіляких обмежень та утисків [1, с. 181-189].

Після опитування та інтерв'ювання першокурсників факультету іноземної філології ми виявили середній рівень знань про розкриття сутності формування системи знань про соціальні небезпеки та необхідність ведення здорового способу життя (ЗСЖ) задля їхнього уникнення, високий рівень знань про необхідність дотримання культури статевого стосунку на основі дружби, поваги, вірності та впливу психіки, моралі, духовності на безпечну поведінку людини, визначили низький рівень знань про негативний вплив наркотичних речовин на репродуктивну систему та інші системи організму людини (не знали, що куріння спричиняє безпліддя), загрозу, яку спричиняють венеричні захворювання (не могли усі захворювання перерахувати і охарактеризувати) та інше.

Висновки. Отже, безпека кожної людини залежить не лише від її поведінки і рівня національної безпеки, а й від безпеки людства загалом. З-поміж великої кількості соціальних та індивідуальних чинників негативного впливу на здоров'я людини є навколишнє середовище (природне, соціальне, техногенне), спадковість та спосіб життя, а також стійкість від соціальних небезпек, яка полягає у дотриманні ЗСЖ. Адже, саме у студентської молоді на першому місці має бути ЗСЖ, який допомагає запобігати будь-яким інфекційним та неінфекційним захворюванням, підвищувати захисні реакції організму, зберігати репродуктивне здоров'я протягом життя. Що раніше людина усвідомить необхідність дотримання ЗСЖ, то ціліснішим, повнішим, кориснішим і тривалішим буде її життя та життя майбутнього покоління. Молодь має пам'ятати, що венеричні захворювання та ВІЛ/СНІД, які є складовими соціальних небезпек, починаються з розпусти. Безладні статеві зв'язки призводять до ушкодження нервових клітин, соматичних і венеричних захворювань, ІПСШ, генетичних відхилень у нащадків, вагітності, абортів, СНІДу, смерті. Тільки висока моральність і культура поведінки, уважне ставлення до свого здоров'я і відповідальність за здоров'я інших людей, чітке дотримання гігієнічних та санітарних норм допоможуть запобігти вище названим проблемам. Статеві стосунки потрібно будувати з моменту біологічної, соціальної зрілості особистості. Нормою стосунків між людьми мають бути ввічливість, доброзичливість, тактовність, гідність, шлюб вірності.

Здоров'я – безцінне надбання не тільки кожної людини, але й усього суспільства. При зустрічах з близькими людьми ми бажаємо їм доброго і міцного здоров'я, тому що це основна умова і запорука повноцінного і щасливого життя. Здоров'я допомагає здійснювати наші плани, успішно вирішувати основні життєві завдання, переборювати труднощі, а коли потрібно, то й витримувати значне перевантаження. Добре здоров'я, яке розумно береже і зміцнює сама людина, забезпечує їй довге і активне життя. Отже, треба зводити до мінімуму виникнення соціальних небезпек у житті, якомога менше піддаватися ризикам соціальних небезпек.

Тобто, турбота про власне здоров'я – обов'язок кожного, і ніхто не може перекидати це на інших. Адже нерідко буває і так, що людина через неправильний спосіб життя може не дожити до 20-30 років. Якою б досконалою не була медицина, вона не може позбавити кожного усіх хвороб. Людина – творець свого здоров'я, за яке треба боротися.

Список використаних джерел:

1. Шевчук О. А. Валеологія. Розробки уроків для 5–7 класів : метод. посібник для вчителів та учнів / О.А.Шевчук. – Рівне : Ліста, 2001. – 200 с.
2. Шевчук О. А. Інноваційні уроки основ здоров'я: 7 клас / О. А. Шевчук. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с.
3. Шевчук О. А. Основи здоров'я: 7 клас. / О. А. Шевчук. – К. : Шк. світ, 2007. – 112 с.
4. Шевчук О. А. Основи здоров'я : конспекти уроків: 9 клас / О. А. Шевчук. – К. : Шк. світ, 2009. – 136 с.
5. Шевчук О. А. Психодіагностичні та контрольні тести з БЖД : [посіб. для студ. гуманіт. і природн. спеціальностей ВНЗ освіти України I-IV рівнів акредитації] / М. П. Костюк, О. А. Шевчук. – Рівне : РДГУ, 2009. – 94 с.
6. Шевчук О. А. Словник з безпеки життєдіяльності : навч.-метод. посіб. для студ. гуманіт. і природн. спеціальностей ВНЗ України I-IV рівнів акредитації / О. А. Шевчук. – Вид. 2-ге, доповн. і перер. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 184 с.

Молодий мистецтвознавець

КУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР УКРАЇНИ КРІЗЬ ПРИЗМУ СУЧАСНИХ ЗМІ: НА ПРИКЛАДІ АВТОРСЬКОЇ ТЕЛЕПРОГРАМИ «ГРАНІ МИСТЕЦТВА»

*Виткалов Сергій Володимирович, кандидат мистецтвознавства, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасне життя, незважаючи на численні політичні та економічні негаразди, психологічний неспокій українського населення, являє собою у той же час унікальний культурний феномен, суть якого виявляється в активізації культурно-мистецького чинника, який стає визначальним показником у культурній ідентифікації держави. Свідченням цього є розмаїття культурних ініціатив, творчих проєктів, туристичних мандрівок тощо, у яких і відбивається це складне, однак надзвичайно яскраве сьогодення.

Серед найбільш помітних, хоча й не завжди ефективних засобів впливу на населення, особливо його молоді генерацию, є засоби масової інформації, які виступають важливим чинником впливу на населення, причому як у позитивному плані, так і у негативному. Це помітно на безлічі теле- і радіопрограм центрального та регіональних телеканалів. Інакше кажучи, сучасні ЗМІ виступають важливою формою, за допомогою якої можна і позитивно впливати на стан духовної культури особливо молодого покоління.

Враховуючи цей фактор, на обласному телеканалі «Ритм» було започатковано авторську програму «Грані мистецтва», провідним завданням якої стало пропагування творчих здобутків майстрів мистецтв, професійних та аматорських художніх керівників й організаторів культурного життя України. При цьому акцент було зроблено на західноукраїнському контексті.

Авторська програма передбачає інтерв'ю з гостем (виконавцем, диригентом, організатором фестивального руху, керівником установи чи творчої Спілки, видавцем тощо), яке відбувається переважно в художній майстерні, Академічних театрах, музеях, чи іншому місці творчої самореалізації обраної для спілкування постаті, що дає можливість збагнути атмосферу та напрями творчого пошуку, побачити митця (керівника) в найбільш характерному для нього стані і оточенні, виявити стимули творчості та багато іншого, що й складає емне поняття «мистецтво» чи більш широкий його еквівалент – «творчість».

Запис і монтаж телепрограми передбачає декілька етапів:

- підготовку відеоряду, який транслюється перед початком програми і включає не лише біографічні дані гостя, але й його творчі здобутки, втілені у виставковій діяльності, концертній практиці, гастрольній сфері, організаційно-творчій площині тощо;

- власне, саме інтерв'ю (30-40 хвилин кожне), у якому предмет уваги глядачів має максимально повно розкритися у власній творчій самореалізації;

- споглядання творчого доробку митця (концертний номер, експозиції тощо).

За час існування авторської програми було здійснено записи із:

- *організаторами культурного простору України* (проректором Львівської національної академії мистецтв, головним редактором всеукраїнського часопису «Народознавчі зошити», доктором мистецтвознавства, проф. Р.М.Яцівим; Головами обласних відділень НСХ України, заслуженим художником України П.Подольцем; Спілки дизайнерів України О.Литвином; Головою всеукраїнської Ради директорів обласних центрів народної творчості Ф.Васечком, начальником міського управління культури і туризму Т.Максименком; директором Академічного лялькового театру В.Данилюком; Головою обласної організації Національної Спілки краєзнавців України, членом редколегії довідкового видання «Реабілітовані історією» у 27 тт. (т. Рівненська область) А.Живюком; співорганізатором проєкту «Весна з В.Івасюком», відомою співачкою Т.Тишкун; членом Королівської фотографічної Асоціації Великобританії, офіційним представником міжнародної Федерації фотомистецтва в Україні С.Бусленком, організатором регіональної Ліги КВН, заступником директора Рівненського державного коледжу дизайну Національного університету водного господарства і природокористування Р.Алексюком та ін.;

- *провідними співаками*, народною артисткою України Н.Бучинською, відомою українською співачкою О.Поляковою (Київ), народною артисткою України, проф. РДГУ Н.-М.Фариною, фіналістом всеукраїнського телепроєкту «Х-фактор» В.Ульяничем,

- *провідними художниками регіону, членами Національної Спілки художників України* Ф.Бобриком і В.Гвоздинським (Головою Громадської ради з питань культури і духовності при Рівненській облдержадміністрації, Рівне) та Ю.Ямашем і О.Патиком (Львів);

- *диригентом симфонічного оркестру «BREVIS»* обласної філармонії Г.Фіськовим (Рівне);

- *співорганізатором міжнародних фестивалів джазового мистецтва «Art Jazz Cooperation»*, (Рівне-Луцьк) С.Гембергом та міжнародних фестивалів «Фотовернісаж на Покрову» О.Харватом;

- *групою майстрів народної творчості у розмаїтті її виявів*: Н.Дребот, В.Нестерук, Л.Гринбоким; І.Зайцевою;

- *керівниками всеукраїнської хореографічної агенції «Едельвейс»* Л.Супонькіною, Т.Лагнуком, В.Супонькіною-Лагнуком та ін.;

- *директором музею історії Національного університету водного господарства і природокористування, членом Національної Спілки журналістів України* Є.Філіпович та ін.

Загалом упродовж року автором записано понад 40 телепрограм, у яких розкривається як творчий потенціал кожного з названих особистостей, так і характеризується культурний потенціал структури, яку очолює та чи інша конкретна особа.

Оскільки передачі записуються переважно в художніх майстернях, театрах, музеях тощо, вони дають

можливість виявити, серед іншого, й організаційно-технічні аспекти розвитку сучасного мистецтва. Такі програми демонструють багатий матеріал для подальшої наукової інтерпретації культурних можливостей країни, втілених у персоналіях, стимулюють митців і організаторів культурного простору для подальшого художнього самовиявлення, засвідчують стан культурного життя сучасної України.

ПАМ'ЯТКИ САКРАЛЬНОЇ АРХІТЕКТУРИ МІСТА ДУБНА У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ

Воят Грина Олегівна, студентка
Костюк Лариса Кіндратівна, кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет

У сучасних умовах розбудови української державності і творення власних незалежних церковних структур вивчення пам'яток сакральної архітектури має особливе значення. Попри те, що дана наукова проблема відноситься до галузі церковного пам'яткознавства, її ґрунтовне дослідження розпочалося нещодавно. Адже в радянську добу упереджене ставлення до релігії не давало можливості об'єктивно оцінити сакральні архітектурні пам'ятки, в результаті чого вони надовго були штучно вилучені із загальнонаціональної культурної скарбниці, а їх окремі споруди були зруйновані. Тому нині серед питань, які потребують нагального вирішення, знаходяться питання реставрації, збереження й охорони об'єктів церковної архітектури, виокремлення й дослідження богословського і світського (наукового) аспектів їх функціонування, вписування сакральних споруд в туристичні візії України тощо. Важливим завданням пам'яткознавства залишається вивчення об'єктів культурної спадщини на регіональному рівні. Враховуючи сказане вище, у науковій розвідці ми ставимо за мету виявити особливості функціонування сакральної архітектури міста Дубна у рамках збереження культурної спадщини краю.

Доцільно наголосити, що переважна частина сакральних об'єктів історико-культурної спадщини охороняється державою. Зокрема, у відповідності до вимог часу 14 червня 1993 р. постановою №444 Кабінет Міністрів України закріпив створення Державного історико-культурного заповідника міста Дубна [1]. На баланс Заповідника передано такі пам'ятки історії, культури й архітектури: Дубенський замок ХУ-ХУІІІ ст., Луцька брама ХУІ ст., синагога ХУІ ст., Спасо-Преображенська церква ХУІІ ст., Свято-Юр'ївська церква ХУІІ ст., монастир кармеліток ХУІІ ст., костел бернардинів і його келії ХУІІ ст., костел Яна Непомука ХХ ст., Свято-Іллінський собор поч. ХХ ст., світські будівлі ХУІІІ-ХІХ ст., краєзнавчий музей. Із даного переліку найбільше пам'яток відноситься до сакральної (православної і католицької) архітектури. Вони є знаменними свідками історії міста минулих століть у складі чужих державних об'єднань. Зазначимо, що у Заповіднику працюють десятки наукових співробітників, які організовують діяльність відділу охорони пам'яток історії, культури й архітектури, відділу історії, відділу фондів, відділу науково-освітньої роботи та реставраційних майстерень. На об'єктах Заповідника ведуться реставраційні та будівельно-ремонтні роботи, організовуються наукові конференції, відкриваються нові експозиції та ін.

Попри значну пам'яткоохоронну діяльність викликають тривогу факти непрофесійних ремонтів, реставрацій, перебудов церковних об'єктів міста Дубно. Чимало відомо прикладів незадовільного утримання сакральних пам'яток не лише релігійними, а й державними організаціями. Прикладом такого є Бернардинський монастир міста Дубна, який з кінця ХУІІІ ст. після третього поділу Польщі був переданий українській православної церкві і, як зазначають дослідники, від бернардинів в ньому нічого не залишилося. Головними причинами такого стану є брак коштів та відповідних фахівців, здатних належно оцінити і зберегти пам'ятки національної культури [2; 4]. Інший факт стосується колишнього монастиря кармеліток ХУІІ ст., який у 1936 р. було ліквідовано. Донедавна у монастирському комплексі знаходився онкодиспансер, а нині хоспіс. «Ця споруда залишилася майже без зовнішньої образності. Зникли барочний фронтон, сам костел поділили на два поверхи, на південному фасаді знищена майже вся архітектурна деталізація» - наголошують дослідники [3]. У 2012 р. були закінчені археологічні розкопки на його території, які здійснювала експедицією ДП «Рівненська Старовина» під керівництвом Богдана Прищепи. Досліджена ділянка запланована під будівництво церкви Свято-Варваринського жіночого монастиря Рівненської Єпархії УПЦ КП. Подібних ситуацій як в Дубні, так і в Україні безліч.

Варто звернути увагу на те, що архітектурні споруди минулих епох, що збереглися в Дубні, піддаються об'єктивному закономірному старінню, зазнаючи руйнівної дії багатьох чинників (соціальні зміни в суспільстві, міжконфесійні незгоди в Україні, вплив навколишнього середовища тощо). Але найважливіше те, що пам'яткоохоронна справа потребує вкладення значних коштів, які необхідні зараз, коли ще не усе зруйновано часом і людьми. Саме недостатній рівень фінансової забезпеченості робіт для збереження і підтримки технічного стану сакральних архітектурних пам'яток викликають занепокоєння органів місцевого самоврядування і громади міста. Наголосимо, що збереження культурної спадщини Дубна необхідно як для прийдешніх поколінь, так і для туристичної сфери України. Адже саме історико-культурні пам'ятки творять власне і неповторне обличчя міста та вписують його у контекст культурної спадщини України. Щодо перспектив вивчення заявленої проблеми, то лише органічне поєднання богословського і світського підходу до дослідження культурної старовини сприятиме об'єктивним результатам висвітлення. Адже без врахування того, що усі ці пам'ятки з'явилися під безпосереднім чи опосередкованим впливом релігії і церкви, неможливо осмислити їх загальнонаціональне значення і усвідомити призначення в надбанні української культури.

Список використаних джерел

1. Про державний історико-культурний заповідник у м. Дубні Рівненської області. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.06.1993 р. №444 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http : // Zakon2.rada.gov.ua\ laws\show\444-93-n](http://Zakon2.rada.gov.ua/laws/show/444-93-n). – Зчитано 14.04.2017.

2. Гупало В. Д. Історія монастиря оо. Бернардинів у Дубні на Волині / В. Д. Гупало //Магдебурзькому праву у місті Дубні - 500 років. Матеріали міжнародної науково-теоретичної конференції. - Дубно, 2007. - С. 102-120.
3. Дослідження на території колишнього монастиря кармеліток в Дубні // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dubno-museum.do.am/publ/1-1-0-29>. – Зчитано 17.04.2017.
4. Шуба О. Церковні пам'ятки як загальнонаціональні культурні надбання / О. Шуба // Пам'ять століть. - 1996. - №3. – С. 78-84.

АСПЕКТИ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Галан Катерина Василівна, студентка

*Науковий керівник: Тюска В.Б., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Позакласна діяльність охоплює всю освітньо-виховну роботу і спрямована на забезпечення потреб особистості у творчій самостійній діяльності за інтересами, стимулювання її творчого самовдосконалення та задоволення потреб дітей і молоді у професійному самовизначенні відповідно до їх здібностей. Позакласна робота в значній мірі бере свій початок на уроці і в цьому випадку є логічним продовженням. Чим досконаліші методи викладання тим активні на уроці самі учні – їх думки, здібності, уявлення, тим реальніша потреба продовження пізнавальної діяльності в гуртках, клубах за інтересами, аматорських об'єднаннях, громадських організаціях, наукових товариствах.

Позашкільна освіта є однією складовою виховного процесу, продовжує формувати у підростаючого покоління інтерес до різноманітних професій, до історії, народної творчості, людей праці.

До проблеми підростаючого покоління в системі позашкільної освіти зверталися в своїх працях та пошуках видатні вчені-педагоги (К.Ушинський, А.Макаренко, С.Русова, В.Сухомлинський, С.Шацький, П.Бланський та інші).

Зокрема, Софія Русова, ще в 1918 році виступаючи з лекціями на позашкільному факультеті педагогічного інституту, відзначила: "Визначаючи усе віковичне значення школи, шкільної освіти для кращого розвитку дітей, не можна бачити, що найкраща школа без позашкільної освіти і допомоги не дасть великих корисних наслідків... Позакласна і позашкільна освіта потрібна для культурного пошуку країни як один із засобів до виховання гармонійної розвиненої особи - індивідуальності"[2, С.309].

Вагомий доробок у розвитку теорії й практики виховання учнівської молоді в позакласній і позашкільній діяльності вніс видатний український педагог В.Сухомлинський. У його працях простежується майбутнє школи, системи народної освіти, процес соціалізації особистості і забезпечення впливу на неї всіх суспільних відносин-виробничих, ідеологічних, правових, моральних, сімейних, тощо.

В. Сухомлинський був глибоко переконаний, що можливість для всебічного розвитку школярів у позакласні години дуже широкі, а здібності й нахили дітей - багатогранні. Треба тільки знати і уміти відкривати їхні таланти й розвивати їх. Він вважав що необхідними умовами правильної організації вільного часу школярів є чітка організація всієї системи та структури виховної діяльності з учнями в позашкільному середовищі, за місцем проживання; різноманітності методів і форм виховної роботи, вивчення інтересів дітей; практична спрямованість занять; зацікавленість дітей учителів у цій роботі; створення у школі, за місцем проживання, умов, що впливають на розвиток у дітей умінь та навичок самостійної організації свого дозвілля тощо"...[4, С.350].

Педагог М.Стельмахович довів, що практично всіх дітей можна навчити творчо мислити, особливо, якщо починати з характерною особливістю позакласної роботи є те, що вона здійснюється на принципі добровільності молодшому шкільному віці. Він визначив прийоми нестандартного мислення, які водночас є також процесуальними рисами творчої особистості:

- самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію;
- бачення нової функції знайомого об'єкта;
- бачення нових проблем у знайомих ситуаціях;
- бачення структури об'єкта[3, С.211].

На думку психологів Н. Кочневої, Е. Панька та інших, після 6 років у дітей розвиваються музичні здібності: ладове почуття (здібність емоційно відгукуватися на музику), тонко диференційоване сприйняття (слуховий компонент музики), високо розвинуте музично-ритмічне почуття (здатність переживати музику за допомогою рухів). Відчуття емоційної виразності і музичного ритму та здатність точно його відчувати. Дітей із музичними здібностями відрізняє вміння передавати ігрові образи, довільність рухів, ініціатива [1, С.50].

Специфіка дозвільної сфери обумовлена емоційною привабливістю для молодших школярів. У молодшому шкільному віці розкриваються також літературні здібності. Діти залюбки складають вірші, казки, оповідання. Літературні твори молодших школярів недосконалі за змістом і формою, проте вони мають велике значення для розвитку їхньої психіки в цілому. Л. Виготський вважав, що було б несправедливо і неправильно розглядати дитину як письменника. Її літературна творчість, необхідна перш за все для повного розгортання самого «автора».

Отже, позакласна робота є багатогранною, різнобічною за своєю тематикою, учні можуть вибирати добровільно той вид позакласної роботи, який найбільш повно задовольняє їх потреби. Але слід враховувати і таке: учні початкових класів не можуть самотужки оцінити свої можливості, тому батьки і вчителі дуже делікатно і тактовно можуть переконати конкретних учнів вибрати той чи інший вид позакласної роботи, який допоможе їм найбільш повно виявити та проявити свої здібності.

Список використаних джерел

1. Кочнева Н.Е. Психология общения в формах культурно-просветительной работы /Н.Е.Кочнева – Л.: ЛОЦНТ, 1991. - 50 с.

2. Русова С.Ф. Вибрані твори /С.Ф.Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
3. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка /М.Г.Стельмахович. – К., 1997. – 232 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А.Сухомлинский. – М. 2000. – 350 с.

ТЕАТРАЛЬНЕ ЖИТТЯ УКРАЇНИ ЯК ФЕНОМЕН ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ: РЕПЕРТУАР, ЗДОБУТКИ

Глушко Олена Сергіївна, студентка

*Костюк Лариса Кіндратівна, кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Для театрального мистецтва, як окремого виду художньої культури, притаманна окрема характерна риса – це художнє відображення життя за допомогою сценічної дії акторів перед глядачами. У даному випадку театральна творчість виступає посередником між різними пластами духовного простору, актуалізує ігрову сутність культури, де розважальне та пізнавальне начала нероздільно і творчо співіснують. Адже театральна справа професійно презентується у комплексі заходів, спрямованих на створення, публічне виконання та публічний показ творів театрального мистецтва, їхнє поширення і збереження умов для розвитку театральної творчості. Нині ця творчість в Україні представлена діяльністю понад 130 професійних театрів, серед яких національні, драматичні, музично-драматичні театри, театри драми і комедії, юного глядача, ляльок та театри-студії. Їх творчість уже знайшла значне відображення в науковій літературі, зокрема, у роботах «Історія українського театру: у 3-х томах» [4], «Український театр ХХ ст.» [7], «Нариси з історії театрального мистецтва України ХХ століття» [6], у дослідженні Н. Корнієнко «Український театр у переддень третього тисячоліття» [5] та ін. Значний матеріал про театральне життя Рівненщини представлений у роботі І. Жилінського, «Історія театрального мистецтва Рівненщини» [3], у монографіях С. Виткалова «Рівненщина: культурно-мистецький потенціал в парадигмах сучасності» [1] і «Культурно-мистецька Україна в регіональних вимірах: художні колективи та організатори культурно-мистецького життя краю» [2], в яких автор органічно вписує проблеми театрального руху в умовах незалежності держави в контекст загальних тенденцій розвитку української культури. Дослідження театрального руху є актуальною і значимою темою у контексті розширення сфери художньої самореалізації особистості у нових історичних умовах української держави. Як видно із вище сказаного, театральне життя виступає у культурі феноменом її художньої складової, яка потребує на сучасному етапі аналізу та осмислення його особливостей, що і є метою нашої розвідки.

Становленню театрального мистецтва в Україні передували вистави скоморохів у ХІ ст., зразки релігійної драми у ХУІ-ХУІІ ст., народні вистави ХУІІІ-ХІХ ст. тощо. Модернізація національної театральної культури у кінці ХІХ ст. – на початку ХХ ст. сприяла набуттю нею новітніх рис, власне український театр органічно поєднав національне вираження із традиціями європейського художнього життя. У цей час завдяки корифеям театральної сцени удосконалюється професійне виконавство, створюються міські стаціонарні театри, відбувається становлення театральної справи, адресованої масовому глядачеві. Попри те, що у радянські часи ідейна основа театрального життя переважала над естетичною (художньою), цей вид мистецтва продовжував розвиватися. Так, репертуар професійного театру Рівного у цей час суттєво не відрізнявся від репертуарів інших театрів України. Драматургія М. Куліша, Л. Українки, І. Кочерги, В. Винниченка залишалася забороненою, ставилися лише деякі драми фольклорно-побутової тематики корифеїв української драматургії. Це підтверджує аналіз репертуару Рівненського театру, де найбільш популярними були п'єси М. Кропивницького, М. Старицького, І. Карпенка-Карого.

З набуттям вітчизняною культурою нового статусу у 1991 р. зріс попит на українське мистецтво і ось уже чверть століття театральні колективи розвиваються у вільному художньому просторі. У сучасних умовах провідну роль у театральній справі продовжують відігравати репертуарні театри. Характерною тенденцією сучасності став формальний перехід театрів на контрактну систему та радикальне зменшення їх фінансування зі сторони держави. Відповідно до вимог ХХІ ст. кардинально змінився репертуар театрів, професійна майстерність акторів, режисерів. Так, зокрема, колектив Рівненського обласного академічного українського музично-драматичного театру активно гастролює по країні та за кордоном. Вже традиційними стали щорічні гастролі театру у місті Луцьку на сцені Волинського облмуздрамтеатру ім. Т. Шевченка, які тривають протягом 15-20 днів щосезону у жовтні. У цей самий час Волинський театр гастролює у Рівному. Щорічно театр бере участь у театральному фестивалі «Прем'єри сезону», що проходить у травні в місті Івано-Франківську, де здобуває високі оцінки, неодноразово брав участь у літньому театральному фестивалі у місті Зволені (Словаччина), у міжнародному театральному фестивалі «Мандруючі зірки» та ін. Варто підкреслити, що соціальний статус театру, як і інтерес громадськості та публіки до нього, не тільки зберігається, але й, порівняно з іншими видами мистецтва, зростає (так вважають провідні критики), що свідчить про перспективність театральної діяльності в Україні. Сьогодні у театральному житті України наявні проблеми, що потребують розв'язання. Вони зумовлені цілим комплексом причин як суспільно-історичного, так і організаційно-фінансового характеру. Але попри усі негаразди, у розвитку театрального мистецтва художня складова забезпечується репертуаром і підкріплюється здобутками на гастролях і на сценах міжнародних фестивалів.

Список використаних джерел

1. Виткалов С. В. Рівненщина : культурно-мистецький потенціал в парадигмах сучасності : монографія / С. В. Виткалов. – Рівне : ППДМ, 2012. – 416 с.
2. Виткалов С. В. Культурно-мистецька Україна в регіональних вимірах : митці, художні колективи та організатори культурно-мистецького життя краю : монографія / С. В. Виткалов. – Рівне : М. Дятлик, 2014. – 362 с.
3. Жилінський І. Історія театрального мистецтва Рівненщини / І. Жилінський. – Рівне : Видавель О. Зень, 2009. – 660 с.
4. Історія українського театру : у 3 т. / НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського; ред- кол. : Г. А. Скрипник (голова) [та ін.]. – Київ : Наука, 2009. – Т. 2. - 876 с.

5. Корнієнко Н. Український театр у переддень третього тисячоліття / Н. Корнієнко. – Київ : Факт, 2000. – 160 с.
6. Нариси з історії театрального мистецтва України ХХ століття / Академія мистецтв України ; Інститут проблем сучасного мистецтва ; голова. Авт. кол. В. Сидоренко. – Київ : Інтертехнологія, 2006. – 1054 с.
7. Український театр ХХ ст. / Ред.кол. : Н. Корнієнко та ін. – Київ : ЛДА, 2003. – 404 с.

ТИПОЛОГІЯ СУЧАСНИХ ФЕСТИВАЛІВ

Дзіндра Олександра Іванівна, студентка

*Науковий керівник: Тюска В.Б., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Фестиваль (фр. festival - свято, лат. festivus — святковий, веселий) — масове святкове дійство, що включає огляд чи демонстрацію досягнень у певних видах мистецтва (музика, театр, кіно, естрада); вид подієвих туристичних ресурсів [1, с. 45].

Як форма масового свята, фестиваль бере свій початок від античних містерій, походів, олімпійських ігор. Спочатку він носив характер урочистих ходів, кортежів. Пізніше фестиваль приймає форму театралізованого масового уявлення, яка носить характер змагання і є демонстрацією досягнень. У даний час, фестивальний рух у всьому світі і в нашій країні, ширитися і розвивається з кожним роком. Фестиваль стає частиною життя не тільки столиць, але і маленьких міст.

Сучасний музичний фестиваль – це і конкурс, і школа майстерності, і пізнавальний тур одночасно. Участь у великому міжнародному музичному фестивалі – подія величезної ваги. Короткий виступ на сцені конкурсу вимагає багаторічної напруженої роботи й повної віддачі. Сучасне мистецтво не стоїть на місці, постійно розвивається та вдосконалюється, відповідно підвищуються й вимоги до майстерності музикантів. Тому перемога на міжнародному конкурсі є своєрідною віхою на шляху будь-якого виконавця чи композитора. Музичні фестивалі, які стають майданчиками не тільки для демонстрації власних досягнень, але й для обміну досвідом та отримання нових знань, сьогодні відіграють велику роль у розвитку майстерності й особистісних якостей молодих виконавців і композиторів. Мистецький розвиток молодого композитора поза фестивальним життям нині надзвичайно складний, і це загальносвітове явище. У цьому сенсі фестивалі справедливо називають творчою лабораторією, у якій відбувається процес утворення нових течій і напрямів. Фестивалі в Україні відрізняються між собою за масштабами, за віковими категоріями, за змістом, за сферами впливу тощо й статус кожного з них визначається виконаним обсягом культурологічних завдань.

У наукових дослідженнях представлена наступна класифікація фестивалів: за організаційними ознаками- час і місце, а також за часом проведення це-короткострокові (одноденні та тижневі ,середньострокові (від двох тижнів до одного місяця), довгострокові (що йдуть місяць і більше та ін. або потребують тривалої підготовки з питань організації). За місцем організації та відповідної локалізації : стаціонарні - проходить в одному і тому ж місті , та мобільні, що проходить на різних майданчиках, в різних містах і навіть країнах. За функціональною ознакою, за наявністю змагальної складової:орієнтація на консолідацію людей, пов'язаних однією ідеєю або родом діяльності, і виявлення загальних тенденцій у представленому напрямку (фестиваль-огляд, фестиваль-демонстрація); відкрита форма змагання з метою виявити кращого, еталонного представника у представленому напрямку (конкурс-фестиваль).

За предметно-змістовною ознакою (по тому, які досягнення представлені): спортивні (футбольний фестиваль, фестиваль сноуборда); видів мистецтва (театральний, вокальний, хореографічний, кіномистецтва, змішаний - сучасного мистецтва); фестиваль продукції (пива, шоколаду та ін.); фестиваль захоплень (метеликів, повітряних куль); професійні фестивалі (кондитерів). За статусною ознакою. За географією учасників: локальні (районні, міські, обласні); всеукраїнські ;)міжнародні. За досягненням учасників: об'єднання переможців та призерів менш значущих акцій (менших за локалізацію); переможців та призерів різних років, різних напрямків діяльності [2, с. 15].

Можливе виокремлення інших ознак і проведення по ним класифікації, але ми поділяємо думку М.Шведа, що виокремлює різноманіття сучасних фестивалів та акцентує увагу на тому загальному, що всіх їх об'єднує. Фестиваль - різновид свята, і він повинен виконувати всі його функції, а саме: рекреаційну (релаксації від вантажу буденних турбот і тривоги), компенсаторну (здобуття свободи), гносеологічну (придбання соціально корисного знання), комунікативну (духовного об'єднання, примирення, згуртування людей , відновлення громадських зв'язків), ціннісно-орієнтаційну ,морального очищення, колективного самовираження, естетичної освіти.

Отже, однією з найважливіших характеристик фестивалю є його статус у культурному житті (міжнародний, національний, регіональний). Відмінності будуть спостерігатися у рівні престижу фестивалю у свідомості публіки, професійних виконавців та їх менеджерів, його значення в системі пріоритетів міжнародного театрального і концертного ринку, джерелах субсидування його діяльності та фінансових можливостях оплачувати участь відомих виконавців. Зокрема, рівень комунікації творчої еліти на фестивалі та популярність акції серед неї природно зростають разом з акультураційністю. Серед функцій фестивалів домінує не тільки інформаційна функція популяризації нової музики, але й збереження та примноження народних традицій на сучасному етапі в Україні.

Отже, фестивальна культура є своєрідним засобом ствердження національної ідентичності, оскільки фестивалі в будь-які часи являли собою певний світогляд і систему цінностей, унікальний образ певної країни та її народу в мозаїчній структурі вселюдської цивілізації. Саме її слід вважати тим духовним і моральним фундаментом, який вирощує покоління не лише з власною індивідуальністю, а й з розумінням приналежності до певної нації, сучасної ідентичності.

Список використаних джерел

1. Бабков В. Фестивальний менеджмент / В. Бабков. – Москва: ART - менеджер, 2007. – 426 с.
2. Швед М. Б. Тенденції розвитку міжнародних фестивалів сучасної музики на новому етапі (1990–2005 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознав. : спец. 17.00.01 “Теорія і історія куль-тури” / Швед Михайло Богданович. – Львів, 2005. – 19 с.

ТЕНДЕНЦІ ДЖАЗОВОГО АКУСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДУХОВИХ ТА УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ХХ СТОЛІТТІ

*Димченко Сергій Станіславович, старший викладач
Рівненський державний гуманітарний університет*

Кожне історико-теоретичне дослідження джазу не оминає обговорення питання інструментарію, однак в жодному з них не було спроби сформувати цілісне уявлення про його еволюцію. Тому мета даної розвідки – зафіксувати процес змін у джазовому акустичному інструментарії духових та ударних інструментів в умовах різних форм музикування, а саме: сольної, ансамблевої, оркестрової. Основним же завданням постає уточнення функції певних інструментів відповідно до їх ролі в конкретних стилевих умовах.

Відомо, що до раннього джазу був властивим спочатку «випадковий» (використовувалися ті інструменти, що були в наявності на даний момент), а згодом малий склад ансамблю під назвою «диксиленд». В описі О. Козлова він виглядає так: «...труба, кларнет, тромбон, а також ритм-секція, яка може складатися в залежності від часу і місця з роялю, контрабасу та ударних, або банджо, труби і ударних, труба зазвичай грає основну тему, тромбон неквапливо бере з «під`їздами» (гліссандо) низькі гармонічні ноти, а кларнет грає швидкі посажі «облігато» навколо теми труби, нібито обіграючи прохідні акорди. Ну, а ритм тримають контрабас або туба, а також рояль або банжо, не кажучи вже про барабани» [1]. Досить важливим винаходом періоду 1900-1920 рр. став розподіл ансамблю на ритм-секцію та мелодичну секцію. Саме ця тенденція, як фундаментальна, простежується в усіх наступних стилях джазу та навіть у напрямках, які знаходяться поза межами даного жанру (рок-н-рол, рок, поп-музика та ін.). Ідея ансамблевих секцій базується на класичному явищі розподілу гомофонно-гармонічної фактури: бас, акорд, мелодія з додаванням посиленої функції ритму. В мелодичній же секції, зазвичай, використовуються прийоми, що характерні для афро-американського фольклору.

У 20-ті рр. поряд з диксилендом починає діяти симфоджаз, тобто джаз-банд із доданими до нього струнними інструментами. Головною функцією струнної групи було проведення мелодичної або контрапунктичної лінії. Ця форма певним чином вплинула і на наступний стильовий напрям, що поширився у 30-ті рр., а саме біг-банд. За спогадами Дж. Саймона, один з помітних лідерів останнього Г. Міллер захоплювався оркестром Р. В. Канна. «Він постійно ходив в «Southmoog» на виступи цього банду, цікавився, як там використовуються струнні. Тому, коли ми використовували міллеровські аранжування, приходилося долучати в оркестр скрипки...» [3, с. 42]. Загалом біг-банд, за свідченням М. Стірнса, на первісному етапі виглядав так: «Тринадцять музикантів підрозділялися на групи або секції: духові (мідні) – 5 чоловік, язичкові (тростинні) – 4 і ритм-група – 4. Ритмова секція підтримувала усіх інших постійною та незмінною пульсацією біта. Чотири саксофони грали разом як один голос, а п'ять мідних (за винятком тих випадків, коли три труби і два тромбони виконували різні партії) теж грали разом як другий голос» [4, с. 94]. З одного боку інструментальні секції біг-банду продовжують у функціональному відношенні традиції, започатковані в диксиленді (прийоми антифону у вигляді перекличок груп оркестру), а з іншого, відбувається розширення та видозмінення їх ролі. По-перше, розвиток біг-банду призвів до переходу від лінійного (мелодичного) до гармонічного музикування в кожній групі інструментів мелодичної секції. По-друге, розширюється їх роль: в групі саксофонів (зрідка – у тромбонів та труб) використовується контрапунктична, рифова техніка, а також, зазвичай, їм доручається проведення основного мелодико-тематичного матеріалу в унісонному чи багатоголосному викладенні.

На початку 40-х рр. одні музиканти постійно працювали в біг-бандах, а інші утворювали невеликі групи, так звані комбо. До їх мелодичної секції належали різноманітні комбінації духових інструментів (звідси і назва «комбо»), наприклад: туба та альт-саксофон у 40-х рр., а пізніше – тенор-саксофон та тромбон; у «швейцарському складі» 60-х рр. – 3 саксофони (альт, тенор, баритон), 2 труби та тромбон (нагадує «мобільний» варіант біг-банду). В умовах даної форми поступово змінювались функції інструментів ритм-секції. Якщо спочатку бас та ударні звучали в свінговій манері, підкреслюючи рівномірну ритмічну пульсацію (мається на увазі техніка «блукуючого басу»), то згодом (у 50-х рр.) відбувалося її заперечення у вигляді невеликих сольних вставок, басових фігурацій тощо.

Тобто, взагалі спостерігається відмова від супроводжувачої функції басу та розпочинається поступовий перехід до сольної (зокрема у творчості Ч. Мінгуса). Максимально ускладнюється і мелодична лінія в партіях духових: використовуються прийоми колажу, розщеплене двоголосся, доповнення основної мелодії різними мотивами-вставками тощо.

В середині ХХ ст. здійснюються спроби розширення джазового інструментарію шляхом використання інструментів симфонічного оркестру з метою синтезування принципів «бі-бопу» та європейської концертно-академічної музики. За словами Гіла Еванса, який один з перших в джазі включив до складу біг-банду валторну та інші інструменти симфонічного оркестру, «мелодія, гармонія, ритм відсувалися на другий план. Все було націлене на якість звучання, і ніщо не повинно було відволікати від нього. У цьому явно позначався вплив композиторів-імпресіоністів» [2, с. 292].

Паралельно, наприкінці 40-х рр. трубач Дізі Гіллеспі розпочинає новаторські експерименти в галузі афро-кубінського джазу. В рамках цього напрямку значно розширюється група ударних інструментів за рахунок різної перкусії, зокрема конго та бонгів, чіє використання нагадувало перехресні ритми автентичних африканських ударно-шумових оркестрів.

Для стилю ж «кул», що з'явився у 50-х рр. також характерний пошук нових тембрових забарвлень сольних партій. Саме в цей період до джазового інструментарію долучився віброфон (виконавці Р. Норво, Л. Хемптон, М.Джексон). «Пасажи віброфону в поєднанні з сухуватим піанізмом Льюїса, а також пристрась КонніКея до використання тарілок надавали звучанню дещо «металевий» відтінок, що нагадує сухуватий тембр звучання старовинного клавесину, на якому виконувалася музика Ренесансу та Бароко, яка викликала захоплення у Льюїса» [2, с. 303]. Окрім цього, для «кула» було властиве використання інструментів нетипових для сольної форми джазу, наприклад, баритон-саксофону (виконавці Дж. Малліган, С. Челофф, Б. Гордон).

Оскільки з появою бі-бопу будь-який інструмент міг виконувати обидві функції (як сольну, так і супровідну), з середини 50-х рр., діє тенденція скорочення інструментального складу малих форм – від квінтетів, квартетів, тріо до дуетів. Класичного характеру набула форма фортепіанного тріо (О. Пітерсон, Б. Еванс), в якому фортепіано поєднує обидві функції – акомпануючу та сольну; відповідно, до «супровідних» інструментів належали бас (контрабас/бас-гітара) та ударні. Нерідко утворювалися тріо у різних інструментальних варіантах: фортепіано, бас та ударні (Л. Чижик); фортепіано, ударні та саксофон. До цієї форми інколи долучаються вокал або будь-які сольні інструменти, утворюючи квартети (Д. Брубек).

З кінця 60-х рр. поширюються дуетні форми: фортепіано-труба (О. Пітерсон, Д. Гіллеспі), клавесин-гітара (О. Пітерсон, Дж. Пасс), труба-контрабас (В. Гайворонський, В. Волков), саксофон-бас-гітара (О. Куценко, В. Анохін). Їх типовою рисою стала максимальна віддаленість інструментів як у регістровому відношенні, так і в плані тембрового звучання. Як логічне завершення цього процесу сприймається поява суто сольної форми – у творчій практиці С. Роллінза, Ч. Кейта, О. Колмана, Д. Голощокіна. На цьому етапі проявилася дві тенденції стосовно виконавства такого типу. Першу репрезентував С. Роллінз, який намагався імітувати ударні інструменти при грі на тенор-саксофоні. Іншу – мультиінструменталіст Д. Голощокін, який здійснював запис композицій, фіксуючи по черзі окремі партії у власному виконанні.

З 70-х рр. починається поступовий перехід від акустичного інструментарію до електронного (в рамках джаз-року та ф'южн), що знаменує початок нової доби в історії джазу, яка виходить за межі теми даної розвідки.

Список використаних джерел

1. Козлов А. История стилей. Диксиленд [Електронний ресурс] / Алексей Козлов. – Режим доступу: <http://alexeykozlov.com/?cat=30>
2. Коллиер Дж. Л. Становление джаза: популярный исторический очерк: пер. с англ. / Дж. Л. Коллиер; авт. предисл., ред. А. Медведев. – М.: Радуга, 1984. – 390 с.
3. Саймон Дж. Т. Гленн Миллер и его оркестр / Дж. Т. Саймон. – СПб.: Скифия, 2005. – 359 с.
4. Stearns M. The Story of Jazz / M. W. Stearns. – New York: Oxford University Press, 1956. – 367 p.

МІСТО КРЕМЕНЕЦЬ ЯК ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ ОСЕРЕДОК ВОЛИНИ

Капінос Тетяна Едуардівна, науковий співробітник Почаївського історико-художнього музею, магістрант
Костюк Лариса Кіндратівна, кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет

Місто Кременець виділяється з різноманіття українських міст своєю самобутністю і неповторністю, сюди не лише з туристичною метою, а й з паломницькою місією приїздить велика кількість віруючих. Місто з'явилося у XIII ст. завдяки культурницькій діяльності князя Данила Галицького і з тих пір має славу історію, яка пов'язана з культурою Волині. Упродовж XIII-XXI століть місто накопичувало свій історико-культурний потенціал і нині перетворилося на потужний осередок духовних традицій, освіти і культури краю. У контексті збереження та використання культурної спадщини України питання вивчення міста Кременця як історико-культурного осередку Волині носить актуальний характер. Місто, у якому збережена низка пам'яток історії та культури, не лише включене до популярних в Україні туристичних маршрутів, воно є об'єктом наукових розвідок. Зокрема, значну увагу історико-культурній спадщині Кременця приділяли такі дослідники як Н. Теодорович [9], І. Савелюк [5], Г. Черняхівський [11,12] та ін. У роботах В. Собчука «Середньовічні та ранньомодернові споруди Волині» [7], «Перлина в короні України Кременець» [6], «Кременецький замок» [8] здійснено дослідження пам'яток та вказано шляхи їх збереження. У статті Р. Могитич «Результати досліджень Кременецького замку» [3] розглядається питання щодо необхідності реставрації цієї історичної пам'ятки краю. Вивченню інших історико-культурних об'єктів міста присвячує свої розвідки Н. Оболончик (зокрема, «Бібліотека Кременецького ліцею 20-30 рр. ХХст.» [4]). Окрім цього на дану тему є низка публікацій в пресі. Варто відмітити, що координаторами роботи по дослідженню, збереженню і використанню пам'яток є Кременецько-Почаївський державний архітектурний заповідник та Краєзнавчий музей. Виходячи із стану дослідження проблеми, ставимо за мету здійснити огляд основних пам'яток Кременця та виявити їх роль у збагаченні історико-культурної спадщини Волині.

Серед найдавніших історичних об'єктів міста Кременця є найбільш відома досліджена пам'ятка - Кременецький замок. Це власне фортеця на Замковій горі, яку ще називають Боною. На вершині гори до сьогодні стоять фрагменти мурів величної колись фортифікаційної споруди. Колись могутні огорожі, посилені трьома вежами, разом із природною крутизною гори, робили споруду неприступною. Як відмічається у туристичному путівнику «Кременець», виданому з ініціативи комітету Ю. Словацького у 1930р., перша згадка про замок як власність боярина Дениса датується ще 1073р. [2, с. 4]. Внаслідок постійних війн населення Кременця потребувало захисту і неприступна фортеця виконувала свою місію. Але у 1648 р. вона була зруйнована козацькими загонами Максима Кривоноса. Після цього замок вже не відновлювався і втратив своє значення як оборонна споруда. Залишки мурів, веж, криниці, зазначають дослідники, чекають реставрації та збереження [3].

Серед найдавніших споруд давнього Кременця також виокремлюються: колишній братський Богоявленський монастир (нині розташована середня школа № 1); споруди францисканського монастиря XVI

століття та католицького костюлу (1636 р.), який у 1832 р. був переосвячений на православний Миколаївський собор; костел св. Станіслава (1854-1857 рр.), який є копією Петербурзького костелу св. Катерини; Полкова церква св. Інокентія Іркутського поч. XX ст. та ін. Зазначимо, що з цими спорудами пов'язані окремі сторінки освітніх традицій міста. На початку XVII ст. в Кременці почала працювати перша братська школа. У XVIII ст. важливим освітнім осередком став єзуїтський колегіум. Починаючи з 1712 р. єзуїти відкрили в Кременці школу граматики, через рік – школу риторики. З 1740 р. вони мали тут вже повну нижчу школу з п'ятьма вчителями, а 1750 р., ще до завершення будівництва нового монастирського комплексу, відчинив свої двері колегіум – навчальний заклад, який надавав молоді середню освіту. Коли 1773 р. Папа римський розпустив орден єзуїтів і монастир припинив існування, всі мастки й навчальні корпуси, що залишилися після нього, перейшли у відання т. зв. Комісії народної освіти, і невдовзі вона відкрила в Кременці першу на Волині світську середню школу. В часи перебування міста у складі Російської імперії (1805 р.) зусиллями вчених і громадських діячів Тадеуша Чацького й Гуго Колонтия в колишніх єзуїтських спорудах з'явилася відома Волинська гімназія. Через два роки Т. Чацький добився в імператора Олександра I передачі навчальному закладові території і споруд уніатського Богоявленського монастиря. З 1819 року гімназія була реорганізована в лицей – освітній заклад з терміном навчання 10 років, який мав право присвоювати своїм випускникам статус дійсного студента й кандидата наук. Складовими гімназії й лицю були дві професійні школи – механіків і землемірів [6, с.27], унікальна бібліотека, яка нараховувала 24 379 праць у 34 378 томах, астрономічна обсерваторія, метеорологічна станція та фізичний, зоологічний і нумізматичний кабінети, ботанічний сад та ін. Із вихованців знаменитого навчального закладу найбільше відомі Юзеф Коженювський, Антоні Мальчевський, Тимко Падюра, Кароль Сенкевич, Тимон Заборовський, Томаш Олізаровський, Станіслав Ворцель. Протягом року тут навчався також Юліуш Словацький [6, с.28].

Варто наголосити, що гімназія і лицей на чверть століття забезпечили Кременцю славу найбільшого на Правобережній Україні осередку світської освіти. З легкої руки міністра освіти Російської імперії графа Петра Завадовського місто отримало образну назву «Волинські Афіни». У 1833 р. за указом царя Миколи I навчальний заклад перевели в Київ, а наступного року на його основі відкрили Університет св. Володимира. З 1836 р. корпуси Волинського лицю зайняла Волинська духовна семінарія [6, с.29], де вивчались природознавча історія, сільське господарство, ботаніка, агрономія та інші предмети. Але, з 1 вересня 1902 р. Волинська духовна семінарія була переведена в місто Житомир, а у споруди, які вона займала, поселилося Волинське єпархіальне жіноче училище – навчальний заклад для дівчат з сімей православного духовенства [6, с.29]. З 1902 р. в Кременці почало функціонувати комерційне училище, в якому працювали знані вже тоді українські художники Т. Сафонов і А. Лазарчук, російську мову викладав М. Боголюбов. Влітку 1918 р. в Кременці відкрила свої двері українська гімназія ім. І. Стеценка, яка розпочала свою діяльність як державна і була єдиною українською середньою школою на весь повіт [14, с.144]. В новий історичний період 27 травня 1920 р. указом Ю. Пілсудського було започатковано діяльність Кременецького лицю. У його структуру входили три заклади дошкільного типу, гімназія, учительська семінарія, реорганізована згодом у педагогіум, середня сільськогосподарська школа, середня торговельна школа [1, арк. 2], лицей, три народні університети, гуртки та методичні об'єднання [10, арк. 9-11]. Наукова діяльність була представлена музеєм Кременецької землі ім. Віллібальда Бессера, Волинським науковим інститутом при Кременецькому лиці та науковою бібліотекою. За майже два десятиліття інтенсивної роботи Кременецький лицей перетворився у важливий осередок освітнього, культурного, наукового, соціально-економічного та ідеологічного життя Волині. З початком Другої світової війни в 1939 р. установи лицю припинили свою роботу, матеріальну базу закладу було передано новоствореному на його основі вчительському інституту, який проіснував у місті до 1969 р. [4, с. 2].

Збереження історико-культурної спадщини міста пов'язано також із охороною та збереженням кладовищ, що знаходяться на території міста. Тут зберіглося кілька давніх цвинтарів. На мальовничому пагорбі під горою Черчею білють старовинні кам'яні хрести П'ятницького цвинтаря, який в народі ще називають Козацьким, приписуючи його появу подіям Національної війни 1648-1657 рр. Колись тут стояла церква великомучениці Параскеви П'ятниці, історія якої сягає 1563 р., а навколо неї за тодішнім звичаєм знаходився парафіяльний цвинтар. 1633 р. мешканці кременецького передмістя Запоточчя, що були парафіянами П'ятницької церкви, виклопотала дозвіл перенести храм у зручніше місце і згодом побудували собі нову церкву, яку освятили в ім'я Здвиження Чесного й Животворящого хреста Господнього, а кладовище залишилося на старому місці. По сусідстві з Богоявленським монастирем міститься старовинний Монастирський цвинтар. Тут поховані викладач Волинського лицю Віллібальд Бессер, воїни УНР, які полягли в Кременці 1919 р., воїни Червоної армії, що загинули під час звільнення міста у 1944 р. Ще одним давнім кладовищем є Туницьке (1791 р.), де у склепі родини Янушевських спочиває Соломея з Янушевських Бекю – мати Юліуша Словацького.

Важливою установою, що зберігає і примножує історико-культурну спадщину Кременця, є краєзнавчий музей. Перший музей в Кременці було засновано у 1937 р. при Кременецькому лиці. Його створив викладач лицю, краєзнавець Францішек Мончак. Музей було названо Музеєм Кременецької землі ім. д-ра Віллібальда Бессера. Серед завдань, які були поставлені перед музеєм, особливо виділялися ті, що стосувалися складання пластичної карти сіл Кременецького повіту і самого міста, дослідження флори і фауни Страхової та Лисої гір та ін. Питання історії краю найбільшу увагу зосереджували на висвітленні діяльності Волинської гімназії XIX ст. та Кременецького лицю. Окремо планувалось створення розділів «Словацький і Кременець» та «Волинь в Польщі» [5, с.42]. Діяльність музею була сконцентрована у відділі історії лицю (XIX-XX ст.) та природничо-географічному (геологія та флористика). В 1937 р. музею було передано низку документів, серед яких - каталог бібліотеки Волинського лицю XIX ст., печатка 1863 р., скриня з сімома замками, давня народна кераміка, зразки давнього кліматрства, декілька ікон візантійського малярства, археологічні та палеонтологічні матеріали. Активну діяльність музею було перервано початком Другої світової війни. У роки окупації деякі експонати були вивезли до Кенігсбергу, частина речей взагалі загубилась. Після визволення Кременця від німецько-фашистських загарбників 1 травня 1944 р. відбулося друге відкриття музейної експозиції. У 1950 р. у зв'язку з реорганізацією Кременецького учительського інституту в педагогічний, музей перенесено в інше приміщення. Нині Кременецький краєзнавчий музей знаходиться по вул. Шевченка, 90. Кожного

року його відвідує близько 30 тис. осіб, усього в ньому побувало понад 800 тис. відвідувачів. На сьогоднішній день у фондах та експозиціях науково-дослідної установи зберігається 62 тис. експонатів. Серед них архелогічна (15 тис.), ентомологічна (2 тис.), нумізматична колекції, рідкісні книги, різноманітна кераміка, давня зброя, картини.

Таким чином, Кременець - одне із міст нашої держави, яке увійшло в історію України як культурний осередок Волині. Упродовж віків місто зростало, переживало злети і падіння, війни і ворожі напади. Свідками історії та культури Кременця постають збережені архітектурні споруди та інші духовні скарбниці краю. Освітні й культурні традиції, які зародилися в місті ще у далекому Середньовіччі, були пронесені крізь віки і в подальшому відіграли особливу роль у формуванні історичної спадщини краю. Відрадно, що 29 травня 2001 р. згідно з постановою Кабінету Міністрів України місто Кременець увійшло складовою частиною у створений Кременецько-Почаївський державний історико-архітектурний заповідник. Нині історична, культурна та архітектурна спадщина міста представляє значний інтерес для науковців і потребує вивчення, збереження, охорони та популяризації.

Список використаних джерел

1. Державний архів Тернопільської області // Ф. 131. – Оп. 1 – Спр. 2. – Арк. 20 (19).
2. Кременець: путівник. Упорядник та автор тексту В. Собчук. – Кременець, 2003. – 21 с.
3. Могитич Р. Результати досліджень Кременецького замку / Р. Могитич // Студії і матеріали з історії Волині. – Кременець, 2012. – С. 115-128.
4. Оболончик Н. Бібліотека Кременецького ліцею 20-30-х рр. ХХ ст. / Н. Оболончик // Минувле і сучасне Волині та Полісся. Розвиток бібліотечної справи в краї. Матеріали XVI Волинської наукової історико-краєзнавчої конференції, присвяченої 65-річчю Волинської державної обласної універсальної наукової бібліотеки імені Олени Пчілки, 1-2 червня 2005 р. – Луцьк, 2005. – С. 28.
5. Савелюк І. Історія Крем'янець. Зошит перший / І. Савелюк. - Крем'янець, 1934. – 56 с.
6. Собчук В. Перлина в короні України: Кременець / В. Собчук. – Кременець: видавець Томчук В. Ю., 2005. – 56 с.
7. Собчук В. Середньовічні та ранньомодерні оборонні споруди Волині / В. Собчук// Студії і матеріали з історії Волині. – Кременець, 2006. – С. 115-128.
8. Собчук В. Кременецький замок / В. Собчук // Студії і матеріали з історії Волині. – Кременець, 2012. - С. 73-114.
9. Теодорович Н. История города Кременец / Н. Теодорович. -Седлец, 1904. - 140 с.
10. Фонди Кременецького краєзнавчого музею // Од. зб. LXXXIII, 3. – Спр. 1055. – Арк. 12.
11. Чернихівський Г. Кременеччина. Історичне та літературне краєзнавство / Г. Чернихівський. – Кременець, 1992. - 104с.
12. Чернихівський Г. Кременеччина від давнини до сучасності / Г. Чернихівський. – Кременець : Папірус. 1999.- 320с.

СИМВОЛІЗМ У ТВОРАХ МИСТЕЦТВА ЛЕОНАРДО ДА ВІНЧІ

Карпець Віктор Петрович, студент
Науковий керівник: Шолудько Н.Г., доцент
Рівненський Державний Гуманітарний Університет

Ключові слова: символ, Відродження, знак, символізм, образотворче мистецтво, Леонардо да Вінчі.

Постановка проблеми: Досліджуючи праці художників епохи Ренесансу, не можна оминати титана цієї епохи — Леонардо да Вінчі, який підняв образотворче мистецтво на якісно новий рівень. Використовуючи символи, автор створив роботи, які залишаються нерозгаданими до сьогодні. Художник вважається найзагадковішою постаттю в історії людства. Достеменно не відомо чи являються на перший погляд непомітні деталі на полотнах митця звичайними елементами, чи несуть у собі приховану інформацію.

Огляд літератури: Ряд науковців зробили чималий внесок у розвиток досліджень в сфері символів мистецтва Б.А. Успенський “Семіотика мистецтва”, Е.М. Спірова “Функції символу”, А.Белієв “Символізм та філософія культури”. Існує також чимало праць присвячених дослідженню творчості Леонардо да Вінчі, і зокрема символізму в його творах, приміром А.Л. Волинський “Життя Леонардо да Вінчі”, Ротенберг Е. “Мистецтво Італії”.

Мета дослідження полягає у спробі виявити та осмислити символи на полотнах видатного художника, з'ясувати причину використання останніх у роботах митця.

Виклад основного матеріалу: Зображення світосприйняття через символи зародилось разом із людською культурою.

Згідно з академічним тлумачним словником *символ* (з грецької *знак*) — умовне позначення якого-небудь предмета, поняття або явища; художній образ, що умовно відтворює усталену думку, ідею, почуття. Символ — знак, який позначає іншу сутність, знаком можуть виступати об'єкт, зображення, слово, також являється одним з центральних понять філософії, естетики, філології, без нього неможливе пізнання. Саме поняття є одним із найбільш неоднозначних для розуміння. Символізм, як окрема течія модернізму виникла у 18 століття, але це не означає, що до цього часу не використовувались символи. Кожен із видів мистецтва можна назвати символічним. Завдяки цьому людина має змогу приховано передати своє бачення світу, розгадати яке зможе лише одностудець, або фахівець. Символ — важливий інструмент для художників, скульпторів, архітекторів, завдяки йому митець може передати великий обсяг інформації через колір, жест, розташування постатей, план, емоцію, одяг та багато інших елементів. Це надавало роботам загадковості, наштовхувало на філософські роздуми та суперечки. Світ символів - це світ фікцій. Вся символізація це невірне визначення предметів, існуючих в термінах, котрим немає відповідностей, символізм з цього ракурсу розкладає світ дійсності [1, с. 47].

В живописі як і в літературі існує дві точки зору, внутрішня — погляд художника, та зовнішня — погляд глядача, що іноді створюють конфлікт. В деяких випадках художник займає місце спостерігача і зображує усе відповідно з цього ракурсу. В такому випадку між митцем і зображеним світом існує певний бар'єр, таким чином

автор дивитись на усе ніби через вікно. Саме така “зовнішня позиція” була обґрунтована теоретиками епохи Відродження. Згодом така позиція по відношенню до картини стає звичайною в епоху Ренесансу [3, с. 173]. "Титаном" цієї епохи вважається видатний італійський вчений, дослідник, винахідник, художник, архітектор, анатоміст та інженер - Леонардо да Вінчі. Хоча спектр його діяльності був надзвичайно широким, сьогодні ми здебільшого знаємо Леонардо як великого художника, незважаючи на те що він ставився до образотворчого мистецтва скептично, і мистецька спадщина залишилась у невеликій кількості. Завдяки його роботам живопис перейшов на якісно новий етап свого розвитку. Використовуючи “зовнішню” позицію при роботі над творами, Леонардо намагається передати на перший погляд непомітний, символ вікна у стародавні часи. Прикладом є картина "Благовіщення", написана на дереві олією та темперою, одна із ранніх робіт майстра. Дивлячись на роботу ми ніби спостерігаємо через вікно за життям Діви Марії. На передньому плані - образ архангела і Божої Матері. Ангел схилившись на коліна тримає у руці квітку білої лілії, що символізує цнотливість та добродушність. Він вручає Діві Марії цю квітку, як знак її добрих дій і високого призначення. Саме цей символ містить у собі основну ідею картини.

Як зазначає доктор філософських наук, Спірова, у своїй праці, “Функції символу”[2], перша та основна функція символу полягає в тому, що він виконує репрезентативну роль. Символ презентує те, чим не є він сам, але в силі та сенсі того в чому він бере участь. Це основоположна функція кожного символу, тому, якби це не використовувалось так багатогранно, можна було б навіть ототожнити “символічне” і “репрезентативне”, але через ряд причин це неможливо. Якщо символ розуміється як дещо, чим він не є, тоді виникає питання: “Чому ми не маємо справу саме з тим, на що він вказує? Навіщо взагалі потрібні символи?” І тут ми підходимо до того, що, можливо, складає головну функцію символу, - до розкриття тих рівнів реальності, які приховані і не можуть бути зрозумілі іншим образом. Кожен символ розкриває рівень реальності, для якого несимволічна мова не підходить. Прикладом можна розглянути картину Леонардо да Вінчі "Хрещення Ісуса". Символічна пальма, яка вважається написаною учителем, Андреа дель Веррокіо, і зображена на задньому плані вважається символом спасіння і райського життя. Над головою Христа літає білий голуб, тобто символ Святого Духа, який сходить на прийнятого хрещення. Саме голуб — символ Святого Духа, який не може бути зрозумілим через інший образ. Хоч і Леонардо відходив від прийнятих канонів у своїх роботах, але все ж Святого Духа він зобразив у вигляді білого голуба, оскільки цей образ є дуже влучним. Чому саме голуб білого кольору? Білий — це колір чистоти, правди, невинності та цнотливості. Білий символізує духовність з моменту зороастризму в VI столітті до н.е. В християнському мистецтві Ісуса зображували одягненим у біле після Воскресіння, а білий голуб являється символом миру та Святого Духа[4, с. 45].

Намагаючись передати задуманий образ, Леонардо да Вінчі використовував символи, які сприймаються на підсвідомому рівні, та проявляються у ставленні до того чи іншого героя. У роботі Річарда Вебстера “Аура. Як очистити, зміцнити і захистити”[4] автор вказує на те, що колір має потужну символічну асоціацію, яка існує вже тисячі років. На картині “Таємна вечеря” Ісус Христос зображений у червоно-блакитному одязі. Якщо брати до уваги науковий доробок Вебстера, можна стверджувати, що червоний колір в контексті християнської віри — колір жертви, який символізує кров Христа, пролиту заради спасіння людей. Блакитний колір, в свою чергу, означає любов, щирість, віру, чесність, праведність, цнотливість та духовність. На картині, апостоли зображені у невеликих групах по три особи, на задньому плані зображено три вікна.

Здавня число три має сакральне значення. Символіка цього числа дуже древня, в стародавніх культурах три — символ створення світу та мудрості. Древні виділяли три стани Всесвіту: небо (божественний план), земля (душа), пекло (матерія, субстанція). Три часи: минуле, теперішнє, майбутнє. Мудреці вважали, що Божество має три якості: мудрість, розум, любов. Християнство перетворило їх на три іпостасі Божества: Бог — отець, Бог — син, Бог — дух святий. Число три — символ прихованої гармонії світу[5]. Досліджуючи творчість Леонардо да Вінчі, у контексті вищезазначеного, можна припускати думку, що автор полотен не випадково застосовує символ трійці, або триєдинства.

Як зазначає один із провідних дослідників російського символізму Андрій Бєлий: про мистецтво не можна сказати, що воно виражає думки, почуття або хвилювання, мистецтво — це роздуми в образах [1, с. 131]. Опираючись на думку автора ми переконаємось, що роздуми Леонардо були пов'язані з релігійною тематикою.

Творчість Леонардо да Вінчі привертала увагу протягом століть науковців різних сфер діяльності, філософії (Нестеров В “Філософія і практика”), мистецтвознавства (Ч. Ніккол “Леонардо да Вінчі: загадки генія”), навіть психологія зробила свій внесок у дослідженнях надбань художника. Австрійський філософ та невролог, який вивчав людське несвідоме, Сігзмунд Фрейд, провів ряд досліджень над полотнами Леонардо. Науковець, у своєму нарисі, робить спробу провести психоаналіз італійського дослідника та художника. У роботі “Мадонна, Христос та Свята Ганна” Сігзмунд Фрейд вбачає особисту драму з життя да Вінчі. В центрі задуму знаходяться дві дорогих для художника людини: матір — Катерина та мачуха, донна Альбієра. В образі дитини митець міг цілком вбачати себе. Також Фрейд звертає увагу на те, що на картині св. Ганни майже не відрізняється за віком від Марії. Із зіставленням факту, що у Леонардо було дві матері, склалась композиція “Св. Ганна утрьох”. Оскільки в цій композиції Катерина — це образ св. Ганни, Фрейд робить висновок, що блаженна посмішка — це прикриття заздрості, яку відчуває жінка в той час, коли віддала власну дитину. В складках одягу св. Ганни Фрейд вбачає силует грифа, який нагадує йому опис в щоденнику про дитячі згадки митця. Ці спогади пов'язані з смоктанням материнської груді, для підтвердження цього він опирається на єгипетську традицію, де ієрогліф грифа означає “матір”, і є символом богині-матері Мут. Як виявилось, через неточний переклад в нарисах науковця було допущено низка помилок, в своїх щоденниках Леонардо описує не грифа, а коршуна [6]. Опираючись на роботу видатного психоаналітика, можна припустити що святе сімейство символізує сім'ю Леонардо.

Кожен символ, по-перше, це живе відображення дійсності, по-друге, він піддається тій або іншій мисленевій обробці, і по-третє, він стає гострим знаряддям переробки дійсності [7]. Таке триєднство спостерігається на полотні “Мадонна з горностаем”. Невипадковим є зображення благородної білої тварини. Горностаї - символ скромності та чистоти. Глядач автоматично переносить ряд цих чеснот на образ жінки. Таким

чином автор, за допомогою кисті “розповідає” нам про цноту та скромність Мадонни. І навіть ім'я жінки на портреті, Чечилія Галлерані- графиня, нагадує грецьке слово "галае" — горностай, тому ця тварина зображена там не просто так, її присутність на полотні несе приховану інформацію, образи, смисли. Автор намагався через тонку мову символів передати підказку, щоб через століття можна було ідентифікувати особу на картині, оскільки Чечилія була представницею знаті, і, як відомо з історії, відіграла значну роль у тогочасному житті суспільства.

Карл Юнг вважає, що зображення є символічним лише тоді, коли воно розуміється як щось більше, ніж його звичайне значення. Символи мають більш широкий “несвідомий” аспект, який щоразу точно не визначений або пояснити його просто не можна. Коли досліджуєш символ, він веде в область, яка лежить за межами здорового глузду [8]. Наприклад одна із найвідоміших робіт “Мадонна з веретеном”. Діва Марія разом із малим Ісусом сидить на фоні прекрасного гірського пейзажу. В руках Христа — веретено, дуже схоже на хрест, яке є основним символом картини. Ісус тримає його двома руками що свідчить про готовність прийняття місії. В міфологічно-символічному контексті веретено символізує долю. В діалозі Платона “Держава” Мойри, богині долі, були зображені сидячими на високих стільцях, в білих одягах, з вінками на голові, і всі вони прядуть на веретені Ананкі, супроводжуючи свою роботу співом.

Висновки: Минуло уже багато століть, від тоді як творив Леонардо да Вінчі, але до сьогодні його роботи привертають увагу. Отже розглядаючи мистецьке надбання “титана” епохи Відродження, навіть неозброєним оком можна помітити символи, які надають картинам таємничості та загадковості. Символи – це спосіб помістити необмежену кількість інформації у свій твір через знак, план, світло, ракурс, образ і тд. Художники не можуть виражати задум через слово, тому вони використовують мову символів. У кожному творі закладене приховане “его” картини, яке ми можемо відчувати підсвідомо рівні, це наштовхує на роздуми. Не усі символи є розгаданими у творчості Леонардо да Вінчі. Серед символів які вдалось “прочитати” є голуб, веретено, горностай, пальма, дуб, гвоздика, тобто видимі елементи на полотні, кожен із яких, у відповідному контексті, відображає глибинний філософський зміст роботи. Разом з тим, ще багато символів залишаються нерозгаданими, що дає великий простір для нових наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Белий А. Символізм та філософія культури. / А. Белий. – М.: Директ-Медиа, 2006. – 1384 с.
2. Спірова Е. Функції символу / Е. Спірова // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – Вип. 2. – С. 205-210.
3. Успенський Б. Семіотика мистецтва / Б. Успенський. – М.: Школа “Языки русской культуры”, 1995. – 360 с.
4. Вебстер Р. Аура. Як очистити, зміцнити та захистити / Р. Вебстер. – Х.: Книжковий клуб “Клуб Сімейного Дозвілля”, 2016. – 208 с.
5. Будур Н. Православний словник / Н. Будур. – М.: Олма-пресс, 2002. – 382 с.
6. Фрейд З. Спогади Леонардо да Вінчі про раннє дитинство. / З. Фрейд. – М.: Азбука-классика, 2013. – 224 с.
7. Лосев О. Проблема символу і реалістичне мистецтво / О. Лосев. – М.: Искусство, 1995. – 320 с.
8. Юнг К. Архетип і символ / К. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
9. Ротенберг Е. Мистецтво Італії / Е. І. Ротенберг. – М.: Искусство, 1974. – 216 с.

ПРОТИСТАВЛЕННЯ РЕАЛЬНОГО ТА ІРРЕАЛЬНОГО СВІТІВ У ЛІТЕРАТУРНОМУ ФЕНТЕЗІ

Карпець Марія Сергіївна, студентка

*Науковий керівник: Карповець М.В., кандидат філософських наук, старший викладач
Національний університет «Острозька академія»*

Жанр фентезі – молодий культурний феномен, та попри це його популярність зростає з кожним роком. Це зумовлено бажанням людини поринути в альтернативні виміри буття, умовно покидаючи об’єктивну дійсність. Усвідомлення того, що життя надто швидке і його можна прожити лише раз стало каталізатором на шляху до створення «інших» світів. Саме фентезі є тим жанром, де реальність та ірреальність перебувають у тісному зв’язку. Війни, хвороби, інформаційні протистояння, природні катаклізми емоційно виснажують людину, тому й вона поринає у різноманітність фентезі світів. У місця, де неможливе стає дійсністю, де можна забути про свої проблеми («втекти від реальності»).

Оскільки життя це не що інше як об’єктивна дійсність, то віртуальний простір, створений уявою, можна вважати імітацією реальності. З огляду на те, що у людини виникає нагальна потреба умовно покидати справжній світ та поринути в потенційно можливий (фентезійний), гостро постає проблема: чому саме у фентезі читач шукає як елементів, що орієнтують на реальність, так і протилежних їм.

Художня картина зображуваних світів завжди має свої індивідуальні ознаки, що виникають на основі особливостей стилю письменників, котрі проєктуючи деталі світу, що є альтернативою нашої реальності поєднують елементи об’єктивної дійсності та ірреальності. Аспектами, що дають установку на реальність у літературному творі жанру фентезі є часова орієнтація в тексті, оскільки «час фентезі дихотомічний, здатен подвоюватись. Презентовано як мінімум два види часу: міфічний та емпіричний»[1, с. 63]. Перший – це сакральний час єдності людини з природою, він постає як згадка про втрачений назавжди ідеал і має в своїй основі широку міфологічну частину, котра сповнена різноманітними табу, ритуалами та обрядами. Таким чином, опис міфічного минулого є обов’язковою умовою для існування теперішнього і побудови майбутнього. Це точка відліку від якої починається дія в художньому творі. Без міфічного виду часу стає неможливою проєкція світу майбутнього, оскільки перший є основою, підґрунтям, що зазнавши трансформацій, отримало якісно нові характеристики та вигляд через певну кількість років або навіть століть. Описана вище модель створює історико-героїчне полотно твору. Другий вид часу емпіричний. Він відповідає теперішньому часу дії у фентезі й нагадує умовне середньовіччя, де розгортається битва героїв з силами пінтьми (основний конфлікт «добро-зло»).

Окрім особливостей дихотомічного часу фентезі є ще один елемент згідно якого здійснюється установка на реальність в художньому творі – це простір, котрий також орієнтований на міф. Фентезійний світ є цілісним, адже «в ньому поєднується вертикальна модель простору (верх-низ, середній світ) і горизонтальна модель (чотири сторони з центром на периферії). Автор намагається надати своєму світу риси реального: створює широке коло простору, з природними ландшафтами місцевості...» [1, с. 66]. Таким чином, за так-званий «верх», тобто простір небес, відповідають розміщені в ньому предмети (астрономічні тіла, або ж міфологічні істоти, котрі живуть там). Позиція «середина» представлена проміжною ланкою у цій класифікації і полягає у зображенні такого виду простору, що оточує нас в реальній дійсності, тобто ландшафтного (гір, водойм, рівнин, міст). А «низ» відповідно – це підземне царство (з земними багатствами та в окремих випадках системою розвинутих підземних міст). Та окрім вертикальної організації простору, в творах найчастіше паралельно співіснує і горизонтальна. В широкому розумінні вона відповідає поняттю «відкритий простір», тобто є тотожною з ним. А відтак має наступні ознаки: всеосяжність, необмеженість, звідси й створюється ставлення до такого простору як ворожого та незвіданого.

Елементи реальності займають вагомe місце в творах, проте останнім також притаманний значний ірреальний відтінок, а саме те, що існує не в дійсності, а в уяві. Тому дії, факти, простір не підлягають науковій експлікації, тобто закони, що допускаються в цьому «можливому» світі не керуються логікою наукових підходів. Звідси й неможливість раціонального пояснення тих подій і речей, що мають місце в альтернативному вимірі. Виявами ірреальності в художньому творі жанру фентезі є міфічні істоти та онейричний час. Перші зазвичай наділені магічними силами, їхні можливості доволі часто суперечать науковим законам та не можуть бути раціонально поясненими. На прикладі «Пісні льоду та полум'я» Дж.Мартіна – це дракони, білі ходоки, люттовки, діти лісу, гіганти. З цими створіннями не зустрінешся в реальності, оскільки вони не що інше як герої давніх міфологічних сказань, що зазнали авторської інтерпретації, а відтак ідентифікуються як ірреальні. Іншим видом того, що існує не в дійсності, а в уяві є онейричний час, який представлений сновидіннями, мареннями та видіннями. Оскільки такий час в літературному творі відриває персонажів від об'єктивної дійсності (тобто від світу зображеного в творі, навіть якщо у ньому і присутня магія), то він переносить героїв у іншу площину буття, що представлена уявленнями та мріями. Тому його можна вважати ірреальним, адже з огляду на умовність по відношенню до реального часу художнього твору, він створює альтернативну дійсність, існування якої не має чітких установок на реальність.

Одна частина дослідників вважає, що ірреальне представлене різними міфічними істотами, тобто тим, що не можливо в світі реальних речей, інші ж переконані, що ірреальність – це не що інше як сновидіння, пророцтва, марення. Але беручи до уваги той факт, що передбачення здійснюються магами, котрі для прогнозів на майбутнє використовують сили, що не входять в категорію реального, тобто потенційно можливого, то передбачення можна віднести до класу надприродного (магічних обрядів). На основі цього можна стверджувати, що описані вище інтерпретації проявів ірреальності в художньому творі перетинаються завдяки наявності магії і в діяльності міфічних істот (білих ходоків вбиває лише той вогонь, що виходить з дракона, тобто магічний), і в характері пророцтв і сновидінь. Тому, варто зазначити, що найбільш точними «компонентами категорії ірреального є такі субкатегорії: трансцендентне (Бог, дух, душа, метафізичні сутності, загробне життя); надприродне (окультні істоти, магічні обряди, містичні властивості та сили, міфічні істоти); сюрреальне (мрії, сновидіння, психічні розлади, уявлення, фантазії)» [2, с. 85].

Таким чином, у фентезійних творах співіснують водночас як реальні, так і ірреальні елементи. Якщо зосередитись на характері цього протистояння, то варто зауважити, що воно викликає наступний наслідок – ескапізм. Людина протягом двох останніх століть стала заручником технічного прогресу і її спосіб життя дуже подібний до варварського, тому звільнитись від усіх цих проблем можна лише завдяки інтелектуальному наступу на них. Таким наступом в сфері літературних творів є втеча від реальності, від світу тих проблем, що оточують нас зусібіч. З розпадом середньовічного ладу і глобальним розвитком нових матеріальних благ людина перестала відчувати себе безпечно, з'явився стан тривоги і саме він ось уже декілька століть (особливо два останніх) суттєво впливає на психологічний стан людей, зумовлюючи їх здійснювати втечу (ескапізм).

Останній представлений в багатьох напрямках мистецтва, але його витоки походять з літератури жанру фентезі. З огляду на присутність елементів реальності в літературних творах досліджуваного нами напрямку постає наступне твердження: людина потребує в художніх творах таких елементів, що не відриватимуть її повністю від об'єктивної дійсності, тобто даватимуть відчуття наближеної реальності. Тим самим читач поринатиме в фентезійні світи, що мають певну точку перетину з світом дійсним, що зазнав певних трансформацій. В свою чергу, ірреальні мотиви спрямовані на те, щоб людина посеред міфічних героїв, магії, пророцтв чи окультних істот змогла віднайти розраду, гармонію та знайти вирішення власних проблем на основі досвіду героїв твору.

Як зазначає Е.Фромм :«Людина не в силах зрозуміти, що вона належить власним силам, що вона сама має надати сенс своєму життю, а не отримати його від якоїсь вищої сили, тому людям потрібні ідоли та міфи» [3, с. 4]. І саме тому читачі просто потребують літератури в жанрі фентезі, для них необхідно поринати в світи, що не є повним відображенням реальності. В альтернативних вимірах буття люди знайомляться з законами авторських моделей міфічного світу, де шукають сенс своєму існуванню на основі діяльності вищих сил. Протягом останнього часу в людини виникає внутрішній конфлікт, що полягає у її розумовій відсталості і передчасній інтелектуально-технічній зрілості. Цим зумовлено виникнення відчуття розгубленості у об'єктивній дійсності і бажання здійснити втечу від усього, що хвилює. Оскільки людині колись довелося відділитись від природи, то отримавши цілковиту свободу вона не усвідомила, що з нею робити. Але на підсвідомому рівні як біологічна істота вона залишилась в певній залежності від первіснообщинного ладу, від єднання з природою. Остання знайшла своє найповніше відображення у давніх міфологічних системах, котрі в сучасності зазнали нових інтерпретацій, зумовлених особистим стилем письменника, проявляються у фентезі.

Отже, оскільки будова фентезійного світу містить сукупність елементів як реальності, так і ірреальності, то наявність першого певною мірою дає читачам відчуття можливості відображеного, проводить паралелі із світом дійсним. В той час як другий елемент спрямований на з'єднання людини з природою, вірою в магію, ідолів, і

реалізується завдяки міфологічним системам. Тому людина відчуває природну необхідність бігти від тих благ цивілізації, які ж сама і створила. Втеча від смерті, пошук розради та особистої свободи, бажання відновити цю забуту гармонію з природою зумовлює людей покидати світ об'єктивної дійсності й поринати в її альтернативи, тобто бажану нам реальність.

Список використаних джерел

1. Кузьміна М. Ю. Фантези: к вопросу о «жанровой сущности» // Вестник Ульяновского гос. пед. ун-та. Вып. 2. – Ульяновск, 2006. – С. 50 – 66.
2. Кравець В. М. Семантика ірреального: текстовий вимір / В. М. Кравець // Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи / В. М. Кравець. – Київ: Логос, 2014. – (УДК 80:81'37). – С. 83–89.
3. Фромм Э. Бегство от свободы [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <http://pramen.io/wpcontent/uploads/2016/04/%D0%A4%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%BC.%D0%91%D0%B5%D0%B3%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%D0%BE%D1%82-%D1%81%D0%B2%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D0%B4%D1%8B.pdf>

УРІЗНОМАНІТНЕННЯ ФОРМ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІ У СУЧАСНИХ УМОВАХ м. ХЕРСОНА

Малюжець Олена Вікторівна, студентка
Сокальська Ольга Володимирівна, викладач-методист
Херсонський кооперативний економіко-правовий коледж

У сучасному світі молодь відіграє все більшу роль у житті суспільства, тому необхідно вивчати різні аспекти її життя, зокрема використання вільного часу. Від того наскільки змістовним буде використання вільного часу залежить економічний, політичний та культурний розвиток суспільства, тому необхідно пропагувати заняття, що відносяться до більш піднесеної діяльності, урізноманітнювати форми дозвіллевої діяльності молоді.

До дослідження проблеми використання вільного часу молоддю зверталися В. Й. Бочелюк, В. В. Бочелюк, Н. Б. Бабенко, М. Ф. Головатий, Н. М. Цимбалюк, І. В. Шевчук, Ю. А. Бабенко та ін. Проте молодіжне дозвілля у регіонах України, його специфіка, зміни його форм досліджені недостатньо: можна назвати статтю Д. І. Парчевської, Л. М. Казначеевої, яка розглядає проблеми молодіжного дозвілля на сучасному етапі у м. Рівне, тому тема роботи є актуальною.

Для того, щоб запропонувати шляхи урізноманітнення дозвіллевої діяльності молоді, необхідно дослідити стан використання вільного часу. У Херсонському кооперативному економіко-правовому коледжі протягом 2014 – 2016 рр. було проведено соціологічне дослідження серед студентів спеціальності «Правознавство» (обсяг вибірки у 2014р. – 37 чоловік, у 2015р. – 24 чоловіки, у 2016р. – 33 чоловіка), яке дозволяє прослідкувати тенденції змін у сфері вільного часу за три роки. Зміст анкети передбачав вивчення різних аспектів вільного часу: за результатами анкетного опитування з'ясовано, що обсяг вільного часу зростає (якщо у 2014 році 4– 6 годин вільного часу мали 56,8% опитаних, у 2015 р. – 61,5%, то у 2016р. – 75,8%), більше вільного часу мають респонденти чоловічої статі (так 4– 6 годин вільного часу на день мали у 2014р. 54,2% жінок, 61,5% чоловіків; у 2015р. – 44,4% і 73,3% відповідно, у 2016 р. – 72,7% і 81,8% відповідно). Аналізуючи змістовну складові використання вільного часу, з'ясовано, що молодь менше зацікавлена у більш піднесеній діяльності у вільний час: займалися спортом у 2014 р. 27% опитаних, у 2015 р. – 37,5%, у 2016 – 24,2%; займалися музикою і театром, співами, танцями у 2014р. – 8,1%, у 2015р. – 4,2%, у 2016р. – 9,1%; у діяльності громадських організацій у 2014р. брали участь 73,5%, у 2015р. – 20,8%, у 2016р. – 0%, проте більшість респондентів вважають, що громадські організації необхідні (у 2014р. – 59,5%, у 2015р. – 58,3%, у 2016р. – 60,6%), і їх мережа не задовольняє потреб молоді (у 2014р. – 29,7%, у 2015р. – 33,3%, у 2016р. – 60,6%). Серед найбільш поширених занять у вільний час було названо спілкування з друзями (2014р. – 73%, у 2015р. – 79,2%, у 2016р. – 78,8% респондентів), слухання музики (у 2014р. – 56,8%, у 2015р. – 75%, у 2016р. – 66,7%), пасивний відпочинок (2014р. – 54,1%, у 2015р. – 54,2%, у 2016р. – 60,6%), читання художньої літератури (у 2014р. – 29,7%, у 2015 – 0%, у 2016 – 33,3%), гра на комп'ютері (у 2014р. – 0%, у 2015р. – 33,3%, у 2016р. – 15,2%).

Для того щоб вплинути на використання вільного часу необхідно знати, чи планує свій вільний час молодь: за три роки кількість молодих людей, які планують використання вільного часу зросла (у 2014. – 48,6%, у 2015р. – 54,2%, у 2016р. – 60,6%), тому важливо інформувати студентів заздалегідь про цікаві заходи. Оскільки більшість опитаних у вільний час спілкуються з друзями, то ми дізналися яким чином саме друзі впливають на використання вільного часу: пропонують цікаве дозвілля (у 2014р. – 62,2%, у 2015р. – 66,7%, у 2016р. – 72,7%), сприяють духовному розвитку (у 2014р. – 10,8%, у 2015р. – 12,5%, у 2016р. – 6,1%), отже потрібно реалізовувати програми у форматі «рівний-рівному». Важливо визначити, які чинники на думку самих респондентів заважають їм змістовно використовувати вільний час: лінощі (у 2014р. – 43,2%, у 2015р. – 12,5%, у 2016р. – 30,3%), відсутність коштів (у 2014р. – 40,5%, у 2015р. – 20,8%, у 2016р. – 24,2%), відсутність організацій, установ, гуртків, де можна змістовно використовувати свій вільний час (у 2014р. – 2,7%, у 2015р. – 20,8%, у 2016р. – 24,2%).

Згідно з проведеним соціологічним дослідженням, було з'ясовано, що сучасна молодь не знає про громадські організації міста, а також було виявлено, що змістовно використовувати вільний час заважають лінощі та відсутність грошей. Тому ми провели моніторинг організацій та установ, що допоможуть змістовно використовувати вільний час:

- у м. Херсоні зареєстровано 67 громадських організацій (станом на 18.01.2016) [1]

- діють 24 бібліотеки (Херсонська обласна універсальна наукова бібліотека ім. Олесь Гончара; Херсонська обласна бібліотека для юнацтва ім. Б.А. Лавренюва, центральна міська бібліотека ім. Лесі Українки у м.Херсоні та ін.)
- працюють музеї, виставковий зал, мистецькі галереї, арт-салони та арт-кафе;
- кінотеатри, театри;
- будинки культури молоді, дитячо-юнацької творчості, мистецькі та театральні студії;
- торгово-розважальні центри (ТРЦ Фабрика);
- клуби за інтересами у навчальних закладах;
- дитячо-юнацькі спортивні школи;
- спортивні клуби, зокрема фітнес – клуби, каток, боулінги, кінно-спортивна школа, яхт-клуб;
- ботанічний сад;
- курси з розвитку сутнісних сил людини (вивчення іноземних мов, фотомайстерності, дизайну, хендмейду, кулінарного мистецтва, перукарської майстерності, практичної психології тощо).

Оскільки головною проблемою змістовного використання вільного часу є нестача грошей, то в першу чергу розглянемо варіанти дозвілєвої діяльності, які є практично безкоштовними і вимагатимуть лише часу та активності. На сьогодні у Херсоні пропагують свою діяльність такі громадські організації та об'єднання, як ГО «Нова Генерація», Арт-кавун, Молодіжна рада при міському голові м.Херсона. Але про більшість зареєстрованих в органах влади громадських об'єднань пересічної молодій людини нічого не відомо. Сприяють всебічному та культурно-естетичному розвитку сучасної молоді у м.Херсоні 24 бібліотеки, які не тільки видають книжки у тимчасове користування, але й організують цікаві заходи, діяльність клубів за інтересами. Наприклад, у Центральній бібліотеці ім.Лесі Українки пропонують відвідувачам майстер-класи, зустрічі з місцевими авторами, обговорення їх збірок і творів молодих авторів, флешмоби, арт-вітальні, інтелектуальні ігри, заходи-презентації, Творчий подіум «Людина в просторі мистецтва», молодіжний творчий проєкт літературна студія «На Потьомкінській»[2]. Долучаються до цієї роботи і працівники бібліотек-філій, які створили навчально-естетичні клуби «Боріон» (направленість – краєзнавча), «Геліон» (направленість – дослідницька діяльність рідного краю), «Древо пізнання» (направленість – інформаційно-пізнавальна), «Кіно Херсона» (направленість – пізнавальна), Літературну студію (направленість – літературно-мистецька), Молодіжну АРТ-вітальню «Живе спілкування» (направленість – мистецька, творче дозвілля молоді), «Формула успіху»(направленість – етико-естетична)[2]. Херсонська обласна універсальна наукова бібліотека ім. Олесь Гончара запрошує відвідати клуби «Дивослово», «Англійська для кожного», «Легко вивчати таку складну німецьку», «Свіжий погляд», клуб настільних рольових ігор «Dungeons&Dragons», анімаційний клуб «ХАК»[3].

У м.Херсоні працюють художній та краєзнавчий музеї, арт-кафе, виставкові зали, музеї установ та організацій, наприклад музей міліції при обласному управлінні МВС України у Херсоні. Херсонський художній музей імені Олексія Шовкуненка та Херсонський обласний краєзнавчий музей є платними для відвідувачів, але надаються знижки для студентської молоді. Наприклад, вартість вхідного квитка до Херсонського художнього музею імені Олексія Шовкуненка – 20 грн., а пільговий квиток для студентів – всього 10 грн.(знижка 50%), а для відвідування експозицій Херсонського обласного краєзнавчого музею дорослим необхідно 30 грн., а студентам вистачить і 15 грн. (знижка 50%). Крім екскурсійно-експозиційного обслуговування, працівники музеїв шукують нові підходи до зацікавлення молоді: з 18 по 22 січня 2017р. музей взяв участь у Міжнародному флешмобі музейних селфі, у жовтні 2016 року відбувся воркшоп «Молодь у просторі музею», коли протягом 10 днів в музеї проводилися семінари, майстер-класи з творчою молоддю трьох країн світу: України, Вірменії, Грузії[4], на сайті музею можна ознайомитися з історією мистецтва через творчість видатних художників, побачити світліни їх творів[4] Херсонський обласний краєзнавчий музей також пропонує незвичайні форми організації дозвілля молоді: 20 травня 2017 року відбудеться ніч музеїв з найрізноманітнішими майстер-класами, зустрічами, екскурсіями, пропонується екскурсія-дегустація «Історія з ароматом кави», інтерактивні музейні заняття[5].

Щодо публічно-видовищного споживання культури, ми можемо запропонувати відвідати кінотеатри «Ювілейний» та «Multiplex», які пропонують знижки для студентів: так у кінотеатрі Multiplex в ТРЦ «Фабрика» дорослому квиток коштуватиме 65 грн., а студенту – 30 грн. (знижка складає 55%), у кінотеатрі «Ювілейний» дорослому – 60 грн., а студенту – 50 грн. (знижка 15%). Проте у теплу пору року можна відвідати кінотеатр просто неба, який презентує фільми безкоштовно, причому молодь може долучитися до вибору фільму через голосування в соціальних мережах. Херсонський обласний музично-драматичний театр ім. М. Куліша не надає знижки для студентів, але є квитки на вистави і за 20 грн., що є доступним для молоді, пропонуючи як класику, так і сучасні п'єси, організуючи нові незвичні сценічні майданчики: сцена під дахом, сцена у кафе, сцена під колом [6].

Торгово-розважальні центри все більше починають перебирати на себе функції закладів культури, зокрема виставкового залу, театральної студії, будинку культури, реалізуючи соціальну місію бізнесу. ТРЦ «Фабрика» у м.Херсоні активно використовує маркетингову стратегію – залучення споживачів шляхом створення різноманітних фітнес-клубів, боулінгів, льодового катка, подіумів для моделей, проведення показів модного та дизайнерського одягу, організації різноманітних заходів для молоді розважального, інтелектуального, спортивного, мистецького, патріотичного спрямування[7].

Отже, урізноманітнення форм дозвілєвої діяльності молоді є нагальною проблемою як у місті Херсоні, так і в Україні в цілому, адже в цьому зацікавлені як суспільство, так і молоді люди. Моніторинг діяльності закладів із забезпечення змістовного дозвілля молоді показав, що за останні роки значно урізноманітнилися форми роботи бібліотек, музеїв, громадських організацій, які стали більше орієнтуватися на те, чого хоче сама молодь, враховувати її побажання та втілювати їх в життя, але, на нашу думку, недостатнім є перш за все інформаційне забезпечення діяльності як громадських організацій, так і закладів культури, тому необхідно активніше збільшувати присутність закладів культури у соціальних мережах, на сайтах місцевих громад, навчальних закладів тощо. Оскільки на дозвілля молоді впливають друзі, то актуальним засобом залучення молодих людей до збагачення змісту використання

вільного часу може стати пропозиція «Одному добре, але удвох веселіше», «Приводь з собою друга, та отримай один квиток безкоштовно», що дозволить збільшити кількість відвідувачів музеїв, бібліотек тощо. Аналіз зібраної інформації показав, що студент з обмеженими фінансовими ресурсами може цікаво і змістовно використати свій вільний час у м.Херсоні, розвиваючи сутнісні сили своєї особистості.

Список використаних джерел

1. Спортивні та молодіжні організації [Електронний ресурс] / Херсонська обласна державна адміністрація – Режим доступу: <http://khoda.gov.ua/dovidnik-ogoloshennya/sportivni-ta-molodizhni-organizaci%25d1%2597/>
2. Сайт Центральної міської бібліотеки ім. Лесі Українки у м.Херсоні [Електронний ресурс] / Центральна міська бібліотека ім. Лесі Українки у м.Херсоні – Режим доступу: <http://cls.ks.ua>
3. Сайт Херсонської обласної універсальної наукової бібліотеки ім. Олеса Гончара [Електронний ресурс] / Херсонська обласна універсальна наукова бібліотека ім. Олеса Гончара – Режим доступу: <http://lib.kherson.ua>
4. Сайт Херсонського художнього музею імені Олексія Шовкуненка [Електронний ресурс] / Херсонський художній музей імені Олексія Шовкуненка – Режим доступу: <http://www.artmuseum.ks.ua>
5. Сайт Херсонського обласного краєзнавчого музею [Електронний ресурс] / Херсонський обласний краєзнавчий музей – Режим доступу: <http://hokm.ks.ua>
6. Сайт Театру ім. Миколи Куліша [Електронний ресурс] / Театр ім. Миколи Куліша – Режим доступу: <http://teatrkulisha.org>
7. Сайт ТРЦ «Фабрика» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://trcfabrika.com.ua/pages/16/3.htm>

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ УКРАЇНСЬКИХ ТЕАТРІВ ГАЛИЧНИНИ ПЕРІОДУ НІМЕЦЬКОЇ ОКУПАЦІЇ (1941-1944 рр.)

Прокоп'як Віра Богданівна, аспірант

*Науковий керівник: Грицан А.В., кандидат історичних наук, професор
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ*

Вивчення історії українського театру сьогодні вимагає подальшого розкриття та з'ясування тих його сторінок, які замовчувались раніше. До прийняття державної незалежності України дослідження театральних процесів періоду німецької окупації Галичини було б неможливим без розсекречення архівних фондів, мемуарних матеріалів та легальних пресових видань.

Вагомий внесок у розкриття окресленої проблеми зробили науковці Н. Антонюк, Л.Ванюга, В. Гайдабура, М. Гарбузок, А.Грицан, Б. Козак, К. Курилишин, О. Луцький, С. Максименко, В. Офіцинський. Огляд та аналіз фактів, оцінок, тверджень дослідників та нових джерел інформації доводять, що тема основних організаційних засад театрів Галичини (1941-1944 рр.) недостатньо вичерпана і потребує додаткового комплексного висвітлення та доопрацювання.

Українські театри Галичини з початком німецької окупації зіткнулися з обставинами, що об'єктивно ускладнювали їхню повноцінну діяльність. Окупаційна влада розглядала їх як розважальні заклади для потреб гітлерівської армії. Ситуація ускладнювалась відсутністю належних засобів (приміщень, технічного устаткування, коштів) для утримання мистецьких колективів. Попри загрозу, що нависла над існуванням українських театрів, митці, використовуючи найменші можливості, у серпні 1942 року, домоглися санкціонування діяльності шести постійних українських театрів у Галичині, а саме: у Львові, Станіславі, Тернополі, Дрогобичі, Стрию, Коломиї [1].

Водночас зазначимо, що новостворений Український театр міста Львова (інша назва – Львівський Оперний Театр (ЛОТ), який об'єднав акторські сили колишнього театру імені Лесі Українки і Театру опери та балету, новою владою був підпорядкований німецькій адміністрації.

Всі інші професійні театральні колективи за рішеннями окружних комітетів з серпня 1942 року перейшли у підпорядкування відділу культурної праці місцевих Українських освітніх товариств (УОТ). Товариства вважали своїм пріоритетним завданням реорганізацію існуючих колективів та створення нових. У кожному театрі було оголошено конкурс на адміністративно-творчий склад. Завдяки сприянню місцевих комітетів, управ, об'єднань волостей, інтелігенції та населення покращився матеріальний і технічний стан театральних колективів.

Немаловажну роль у функціонуванні українських театрів Галичини відіграла Спілка праці українських акторів (керівник («муж довір'я») - Володимир Блавацький). Спілка акторів стала найчисельнішою об'єднавши у своїх лавах понад 200 діячів сценічного мистецтва. Члени Спілки поставили перед собою завдання створення належних умов для творчості театральних митців, удосконалення їх професіоналізму, мистецького рівня. З метою розширення професійних знань театральних фахівців та зацікавлення сценічним мистецтвом широкого загалу галицьких українців, співробітники відділу культурної праці на базі Літературно-мистецького клубу організували новітні форми роботи, проводили доповіді та дискусії на актуальні теми, які стосувались розвитку театру.

З метою розширення професійних знань фахівців та залучення до сценічного мистецтва широкого загалу галицьких українців, співробітники відділу культурної праці на базі Літературно-мистецького клубу (мистецька установа, в якій об'єдналися всі фахові спілки) організували новітні форми роботи, проводили доповіді на актуальні теми, які, зокрема, стосувались і розвитку театру. Крім того, в Клубі був створений ще один театральний колектив на зразок англійських і французьких театрів – «Клюбовий театр» (інша назва – «Клюбова сценка»). Найчастіше у програмах постановок брали участь актори ЛОТу. Слід зазначити, що задля здобуття практичних навичок роботи на професійній сцені, свої перші кроки в оволодінні професією мали змогу робити також молоді актори [4].

Професійним театральним колективам постійно доводилося долати труднощі, які заважали їх творчому зростанню: низький рівень фаховості митців, неукомплектованість труп творчими кадрами, недоліки в репертуарній

політиці та ін. Тому їхня діяльність потребувала централізації, проведення обліку українських акторів, визначення ступеня їх професійності, підвищення фахової освіти, проведення творчого контролю за підбором репертуару. Подбати про виконання цих завдань повинен був створений Українським Центральним Комітетом окремих підвідділ для справ мистецтва при відділі культурної праці УЦК [2].

З ініціативи членів підвідділу була створена Театральна колегія, яку очолив Й. Стадник. На початку березня 1943 року колегія організувала Першу конференцію представників українських професійних театрів Генерального Губернаторства (в серпні 1941 року до ГГ ввійшла територія Галичини як окремий дистрикт), яка накреслила шляхи подальшого процесу їх адаптації до нових умов, дала новий поштовх для творчості українських театрів, виробила засади координації їх діяльності у нових умовах. Питання вишколу акторів у драматичній школі у своїй доповіді на конференції порушив Й. Гірняк, адже активна мистецька діяльність українських професійних театрів продемонструвала як високі їх творчі можливості, так і брак професійного поповнення в цих трупях. Крім того, періодично у статтях пресових видань акцентувалася увага на необхідності фахової підготовки митців. Тому створена при Інституті народної творчості «Студія живого слова» під керівництвом А. Бендерського, переросла у спеціальний навчальний заклад для акторів – Театральну Студію. Вона покликана була готувати потрібну кількість добре вишкolenих і кваліфікованих акторських сил. Керівником першого акторського набору у 1943 році став Й. Гірняк, його помічником О. Добровольська [3, с. 235-238].

Таким чином, в умовах воєнного часу, театральні діячі Галичини всіма доступними заходами намагались вивести український театр на вищу сходинку професійного розвитку, спрямовуючи сили на збереження своїх національних мистецьких традицій.

Список використаних джерел

1. З театального життя. «Підкарпатський театр» у Дрогобичі // Краківські вісті. – 1942. – Ч. 281. – С. 4
2. Координація українського мистецького життя. Створення підвідділу для справ мистецтва при УЦК // Львівські вісті. – 1943. – Ч. 35.
3. Максименко С. Український театр у Львові в період німецької окупації (1941-1944 рр.) / С. Максименко. – Львів, 2015. – 328 с. + ілюст.
4. Мистецький кабаре. Клюбний театр західно-європейського характеру // Львівські вісті. – 1942. – Ч. 255.

ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ГРОМАДСЬКО-КУЛЬТУРНІ ІНІЦІАТИВИ РІВНЕНЩИНИ

Радченя Тетяна Федорівна, магістрантка

*Виткалов Володимир Григорович, кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Загальнодержавний євроінтеграційний курс України локально реалізується низкою освітніх, мистецьких, інформаційних, просвітницьких проектів та програм. Організаторами подібних заходів на території Рівненської області виступають громадські організації, благодійні фонди, державні освітні та культурні установи, а також окремі юридичні та фізичні особи. Одним із провідних осередків, діяльність якого спрямована на адаптацію та впровадження європейських стандартів у сфері освіти, науки, культури та соціального забезпечення відповідно до реалій українського державно-політичного становища, є Громадська організація «Регіональний центр євроінтеграційних проектів». Організаційно-кадрове ядро даного об'єднання складають досвідчені та висококваліфіковані фахівці з проектного менеджменту, науковці, освітяни, що неодноразово брали участь та управляли проведенням євроінтеграційних проектів, соціальних та наукових досліджень з даної тематики. Головним призначенням даної організації є системний моніторинг процесів євроінтеграції, прискорення інтеграції України до євроспільноти.

ГО «Регіональний центр євроінтеграційних проектів» від початку заснування 7 липня 2014 р. реалізувала низку проектів антикорупційного комплексу, освітніх, наукових, соціальних проектів, проектів, спрямованих на децентралізацію та розвиток громадянського суспільства, а також сприяє залученню студентської молоді до європроектів на волонтерських засадах та надає консультаційні послуги. Одним із перших масштабних суспільно корисних проектів став 5-місячний проект «Антикорупційна школа студента» протягом вересня 2015 – лютого 2016 р. р. Важливість даного проекту обумовлена масштабами проблеми хабарництва у ВНЗ, учасником якого стає молодь, що потенційно буде застосовувати такий антиправовий спосіб досягнення мети у подальшій трудовій професійній діяльності. В рамках даного проекту проведено 40 навчальних семінарів та тренінгів для студентів рівненських ВНЗ і поширено 1000 інформаційних антикорупційних буклетів, метою яких є поширення інформації про можливість застосування законних механізмів подолання корупції у вищій школі. Продовжує ланцюг антикорупційних проектів адвокасі-кампанія «Захисти себе від корупції», проект «Покоління вільне від корупції» та низка семінарів, брифінгів і тренінгів. Дані проекти, безумовно, зазнали розголосу, поширивши таким чином ідеї культури, рівності, відкритості та справедливості у студентській масі.

До освітніх проектів ГО «РЦЄП» належать: РМ School – 2015 («Школа проектного менеджменту – 2015») та РМ School – 2016 («Школа проектного менеджменту – 2016»), у рамках яких студенти на 5 тренінгах ознайомилися з найкращими європейськими практиками управління соціокультурними та бізнес-проектами. А також проект, що відбувся за підтримки Управління у справах молоді та спорту Рівненської ОДА та West Business Centre – 3-денний тренінг в «Електроніку» «Лідерство та управління соціальними проектами».

У рамках проектів із розвитку громадянського суспільства проведено також проект «Інкубатор молодіжних ініціатив». Ідеологічно-змістовними передумовами виникнення проекту стали проблема недостатньої громадської активності молоді, відсутність практичного досвіду у сфері фаундрайзінгу, проектного менеджменту та проведення медіа-кампаній та низька соціальна активність сільського населення. У рамках даного проекту протягом

2016 р. започатковано низку культурних ініціатив, зокрема, відкрито клуб інтелектуальних ігор «Game Time», «Європейську молодіжну ініціативу» (учасники якої беруть участь у проектах Представництва ЄС у Україні та навчаються писати якісні конкурентоспроможні соціокультурні проекти, спрямовані на вирішення актуальних місцевих суспільних проблем), ініціативну групу «Жіночі ініціативи Рівненщини».

У 2017 р. планується проведення низки культурно-соціальних євроінтеграційних проектів. Таке право та фінансові ресурси отримали переможці другого конкурсу малих грантів в рамках проекту «Українська регіональна платформа громадянських ініціатив». Метою даного конкурсу є підтримка суспільнозначимих проектів, спрямованих на впровадження демократичних змін на місцевому рівні у Рівненській та Волинській областях. До проектів, що перемогли у конкурсі, отримали підтримку Європейського Союзу та відбудуться у Рівненській області належать наступні:

- «Школа громадської активності» (ГО «Сприяння розвитку села», смт. Демидівка Рівненської області);
- «Становлення гендерної рівності у суспільстві» (ГО «Рівненська федерація малого та середнього бізнесу «Єдність», м. Рівне);
- «Покоління, вільне від корупції» (ГО «Регіональний центр євроінтеграційних проектів», м. Рівне);
- «Журналістський та культурний обмін регіонів Сходу та Заходу України» (Ініціативна група «Медіаспільнота «Схід-Захід України», м. Рівне);
- «Рівні можливості для кращого майбутнього» (Ініціативна група «Фонд сприяння лідерству», м. Рівне).

Загальними рисами вище перерахованих проектів є спрямованість на вдосконалення різних елементів культури людини (правової, духовної, політичної, професійної, соціальної), формування активної громадянської позиції членів суспільства, співпраця з інституціями ЄС на рівноправних умовах.

Список використаних джерел

- 1.11 громадських ініціатив розпочали реалізовувати активісти Рівненщини і Волині [Електронний ресурс] // Регіональний портал. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: http://rivne.com.ua/rivne_volyn_initiatives/.
- 2.Річні звіти [Електронний ресурс] // ГО «Регіональний центр євроінтеграційних проектів». – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://europrojects.org.ua/reports/>.

ПОЛІТИКА ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ У РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ СФЕРИ: НА ПРИКЛАДІ ДОСВІДУ МІСТА САРНИ

Солодка Юлія Сергіївна, студентка

*Костюк Лариса Кіндратівна, кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Головною передумовою розбудови будь-якої країни як незалежної, демократичної, правової і соціально орієнтованої держави, її інтеграції у світове співтовариство є істотне підвищення рівня не лише економічного, а й культурного розвитку, забезпечення гідних умов життя населення незалежно від місця проживання. На сучасному етапі культурна політика багатьох держав світу, а також механізми державно-правового регулювання діють в різних галузях дозвілля у різноманітних формах. Один із найважливіших напрямів культурної політики зводиться до надання рівного доступу до культурних цінностей представникам усіх соціальних верств і груп населення. Перерозподіляючи фінансові ресурси, держава своєю культурно-політичною діяльністю створює сприятливі умови для того, щоб представники молодого покоління, а також соціально незахищених верств (низькооплачувані працівники, інваліди, багатодітні сім'ї, пенсіонери тощо) могли у вільний час долучитися до національної спадщини, включитися у творчі заняття, познайомитися із сучасними формами дозвілля. Зазвичай держава вживає заходів щодо розвитку та регулювання діяльності засобів масової інформації, музеїв, бібліотек, а також спорту, туризму, освітньої системи, спрямовує зусилля на виховання підростаючого покоління і т.п. Багато аспектів культурної політики, включаючи і політику у сфері культурно-дозвілдової діяльності, підтримуються законодавчою сферою, механізмами практики правового захисту, громадського контролю тощо.

У рамках загальнодержавної або регіональної культурної політики, а також завдяки корпоративній, або громадській ініціативі у різних країнах здійснюються великі інноваційні проекти в сфері культури і дозвілля. Реалізація подібних проектів дозволяє одночасно не лише вирішити багато проблем економічного розвитку конкретного регіону, але і підвищити культурний престиж країни в цілому. У цій справі важлива роль відводиться владним органам. Саме державна або регіональна влада виступає організатором і спонсором масштабних ініціатив в проектуванні нових форм культурної активності і дозвіллевих традицій. У деяких випадках роль держави або місцевих органів влади не може бути замінена діяльністю бізнесменів, спонсорів. Владні органи мають широкі можливості стимулювати розробку проектів, об'єднати сторони, зацікавлені в їх реалізації (інвесторів, представників різних напрямків бізнесу та ін.), підтримати впровадження і подальший розвиток цих проекту в суспільній практиці. Наголосимо, що організація культурно-дозвілдової діяльності так чи інакше співвідноситься з культурною політикою, що проводиться державними, регіональними і муніципальними органами влади, із завданнями громадських організацій. Все це створює умови для інтеграції значного числа установ культури і дозвілля в ринкові відносини через механізми додаткової підтримки, що дозволяють пом'якшувати комерціалізацію даної сфери. З цією метою в кожній країні існують способи державної підтримки, традиції донорства, розвиваються різні джерела поповнення доходів організацій культури. Однак механізми громадської підтримки не скасовують тих передумов, які створюють в сфері культури і дозвілля конкурентні умови, що стимулюють організаційний менеджмент освоювати нові способи діяльності та управління.

Зазначимо, що у попередній історичний період в Україні було реалізовано безліч культурно-дозвіллевих проектів у рамках реалізації культурної політики держави. У сучасних умовах розробка і реалізація таких проектів

стали частіше здійснюватися не державними структурами, а регіональною владою – органами місцевого самоврядування. Робота установ і організацій культурно-дозвілєвої сфери в силу свого поліфункціонального призначення знаходиться в центрі суспільної уваги в будь-якій країні, до неї виявляє інтерес все населення. Людина приходить в установи культури і організації дозвілля з метою знайти можливості для внутрішнього розвитку, розширення пізнавальних здібностей, розваг, відновлення фізичних сил і душевної рівноваги. Окрім того, сфера дозвілля залишається наділеною більшою свободою вибору у порівнянні з чітко регламентованою трудовою активністю і непорушними навантаженнями в домашньому господарстві. Включаючись у культурно-дозвілєву сферу, людина здійснює самостійний вибір занять тими видами активної діяльності, які нейтралізують жорстку прагматику професійних обов'язків, буденний характер щоденних турбот і розкривають її креативні вподобання.

У контексті розгортання нових культурних можливостей України на сучасному етапі проблема вивчення позитивного досвіду культурно-дозвілєвої діяльності окремих місцевих громад є важливою і актуальною. Адаже питання ролі органів місцевого самоврядування у розвитку організації дозвілля на регіональному рівні є складовою культурної політики української держави у XXI столітті. Ось чому метою нашої наукової розвідки є виявлення особливостей реалізації політики органів місцевого самоврядування у розвитку культурно-дозвілєвої сфери на прикладі позитивного досвіду міста Сарни, що на Рівненщині. Середовище міста Сарни є тим осередком культури, в якому упродовж століть акумулювалися кращі народні традиції організації дозвілля й духовності. Культурний досвід Сарненщини вказує на те, що цей поліський регіон «...має достойні результати багаторічних напрацювань у всіх напрямках роботи, оскільки постійно отримує підтримку керівників району в подоланні труднощів та розуміння органів місцевого самоврядування й виконавчої влади, що переймаються проблемами галузі»[3].

Підкреслимо, що керуючись Законом України «Про місцеве самоврядування в Україні» (стаття 26 Закону), з метою створення сприятливих умов для розвитку культурних і творчих ініціатив з урахуванням місцевих особливостей розв'язання проблем національно-культурного розвитку, збереження національно-культурної спадщини, задоволення інтелектуальних та духовних потреб населення, враховуючи положення Закону України «Про культуру», з метою створення сприятливих умов для розвитку культури в містах, задоволення духовних потреб населення створюються стратегічні «Програми розвитку культури» в областях на період п'яти років, які ухвалюють обласні ради [1]. У відповідності до вимог законодавства, на Сарненщині діє така стратегічна програма розвитку культури, складовою частиною якої є організація культурно-дозвілєвої діяльності закладів культури району і міста Сарни. Одним із основних завдань цієї програми є залучення усіх вікових та соціальних категорій громадян до реалізації їх культурних потреб і можливостей шляхом залучення до участі в різнопланових і різноманітних заходах культурно-дозвілєвого характеру.

Пріоритетними напрямами роботи закладів культури краю є сприяння творчому розвитку особистості, підвищення культурного рівня та естетичного виховання громадян, збереження традиційної культурної спадщини як основи національної культури, впровадження новітніх технологій, сприяння залучення інвестицій у розвиток матеріально-технічної бази, забезпечення дозвілля населення на сучасному етапі тощо. Змістовне дозвілля населення 28-тисячної територіальної громади міста Сарни забезпечують 4 будинки культури, етнографічно-краєзнавчий музей, бібліотека, музична школа, десятки колективів аматорської творчості, спортивних секцій, фольклорних, хореографічних та естетичних гуртків.

Згідно результатів діяльності за 2016 р., що виконувалися в рамках «Програми соціально-економічного та культурного розвитку м. Сарни» було організовано дозвілля міської громади, зокрема, новорічно-різдвяні заходи «Андріївські вечорниці», «Святий Миколай», «Святкуймо Різдво разом!», «Коляда -2016», благодійні акції «Щедре Різдво», «Діти - дітям», ярмарки по збору коштів для воїнів АТО та на лікування хворих дітей. По мікрорайонах міста проведені новорічні програми для дітей. 3 нагоди відзначення Дня міста, Дня молоді та Дня Незалежності України організовані та проведені змагання з міні-футболу серед дворових команд, команд вихованців міських будинків культури та міського клубу. Значна увага приділяється реалізації творчих здібностей дітей та молоді міста. Так, для розкриття креативних задатків, розвитку художніх талантів, організації культурного дозвілля при міських будинках культури «Залізничник», «Сузір'я», міському клубі «Колос» і підлітковому клубі «Юність» організовані та функціонують гуртки, спортивні секції, художня студія, фото-студія, етно-студії, студії акторського мистецтва та хенд-мейду «КреМайстер», молодіжний клуб з проведенням тренінгів для підлітків та вільні школи з вивчення англійської і польської мов.

Заслугує на увагу досвід організації культурно-дозвілєвої діяльності міського будинку культури «Залізничник», який нещодавно відзначив своє 110 річчя. За минулий 2016 рік його творчі колективи організували та провели понад сто заходів. Це не просто цифра, а за нею стоїть потужна робота, яку проводить колектив МБК «Залізничник», організовуючи діяльність восьми аматорських формувань: народного аматорського вокального ансамблю «Мереживо», зразкового аматорського хореографічного колективу «Журавка», вокально-інструментального ансамблю «Perper Blues Band», дитячого фольклорного ансамблю «Веретенце», вокальної етно-студії «Веретенце», шахово-шашкового об'єднання «Дебют», любительського об'єднання «Надвечір'я» та дитячої творчої майстерні «Руда лисиця». Варто наголосити, що народний аматорський вокальний ансамбль «Мереживо» при МБК «Залізничник» об'єднує 10 виконавців. Ансамбль брав участь у багатьох культурно-масових заходах міста, району, області. Зразковий аматорський хореографічний колектив «Журавка» - постійний учасник культурно-масових заходів міста та району, учасник багатьох всеукраїнських та міжнародних хореографічних фестивалів та конкурсів, у своєму складі налічує 60 учасників віком від 9 до 16 років. У дитячому фольклорному ансамблі «Веретенце», до складу якого входить 20 дітей віком від 10 до 13 років, та дитячий вокальний етно-студії «Веретенце», що налічує 24 учасники віком від 4 до 14 років, ведеться навчання естрадному та народному співу. Ансамблі брали участь у багатьох святкових заходах міста. А засідання міського об'єднання «Надвечір'я» відвідують більше 70 людей старшого віку і у 2016 р. для них було організовано та проведено 5 заходів. Заслугує на увагу і той факт, що у звітному році за рахунок коштів міського бюджету для МБК «Залізничник» придбано матеріали для ремонту приміщення студії звукозапису, професійне студійне обладнання, обладнання для системи опалення в

приміщенні будинку культури, десять пар взуття для народного аматорського вокального ансамблю «Мереживо», матеріали для укріплення секції стільців актової зали, новорічні костюми (Діда Мороза, Снігуроньки, Святого Миколая), двадцять дитячих українських традиційних костюмів для дитячого фольклорного ансамблю «Веретенце». За кошти у розмірі 3,75 тис.грн., що надійшли від наданих будинком культури платних послуг, придбано предмети та матеріали для господарської діяльності будинку культури[2].

Згідно планів проводилася творча робота гуртків художньої студії, хореографічної студії «Сяйво», польської мови, що працюють при МБК «Сузір'я». Тут створений та активно діє клуб «Ключ довіри» за участі жінок воїнів АТО та дружин військовослужбовців, який допомагає у вирішенні та подоланні проблем, з якими зіткнулись жінки після військових подій на Сході нашої країни. Будинок культури відвідує понад 500 вихованців, що займаються у різних студіях культурно-дозвіллевого характеру, з якими працюють кваліфіковані викладачі. Упродовж року працівники закладу культури організували та провели більше 110 заходів, які відвідали близько 10,0 тис. містан. Також за кошти міського бюджету в будинку культури змонтовано сцену, придбано одяг для сцени, ноутбук, принтер, столи офісні (6 шт.), стільці офісні (12шт.), штучну сосну, новорічні прикраси для ялинки, новорічні костюми (Діда Мороза, Снігуроньки, Зимової королеви), радіо-телефон, колонку-сабвуфер, стабілізатор [2]. Не відстають в організації дозвілля й працівники та вихованці міського клубу «Колос», які 2016 р. організували та взяли участь у 95 культурно-масових, виховних, просвітницьких та фізкультурно-оздоровчих заходах, провели благоустрій та озеленення території закладу. За рахунок коштів міського бюджету для міського клубу «Колос» було придбано акустичну апаратуру, пульт управління озвученням, систему ручного мікрофона, ноутбук, принтер, двері ПВХ: 1 вхідні та 2 протипожежних[2].

Таким чином, у результаті вивчення практики реалізації політики органів місцевого самоврядування у розвитку культурно-дозвілєвої сфери на прикладі міста Сарни виявлено характеристики, які дозволяють враховувати місцевий досвід при розробці системи заходів вибіркового впливу держави на розвиток регіонів.

Список використаних джерел

1. Про місцеве самоврядування в Україні. Закон України // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uazakon.com/>
2. Звіт про виконання Програми соціально-економічного та культурного розвитку м. Сарни за 2016 рік // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sarnyrada.gov.ua/node/5048>
3. Філончук О. Культура Сарненщини збагачується / О. Філончук // Сарненські новини. – 2016. – 10 лист. – С. 3.

ВПЛИВ НАЦІОНАЛЬНОЇ СПІЛКИ ПИСЬМЕННИКІВ УКРАЇНИ НА РОЗВИТОК ЛІТЕРАТУРНОГО ЖИТТЯ КРАЇНИ: СПРОБА ІСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

*Хіміна Катерина Олександрівна, студентка
Науковий керівник: Шолудько Н.Г., доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Постановка проблеми. Упродовж всієї історії література відіграла важливу роль у житті людини. Здавна за допомогою слова люди звикли передавати один одному свої думки, почуття, переконання. Літературні творчі організації були вже в Римській імперії і фінансувалися меценатами. У середньовічній Європі літературні спілки створювалися за цеховим принципом, об'єднуючи письменників за професійними інтересами. У сучасній Європі великі літературні організації є в усіх країнах. Вони існують для захисту авторських прав і популяризації творчості письменників. У Франції, наприклад вони належать до академії мистецтв, та переважно це такі спілки. У сучасному українському культурному просторі діє чимало різноманітних культурних спілок, які об'єднують у своїх лавах, відповідно, художників, композиторів, акторів, журналістів, етнографів, фольклористів письменників. Об'єднання останніх є предметом нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. При підготовці роботи ми звернулися до праць Виткалова В. Г. «Українська культура: сторінки історії ХХ ст.» [1], чимало необхідного матеріалу віднайшли на сторінках «Літературознавчої енциклопедії», укладач якої Ю. І. Ковалів [3, 4]. Стали у пригоді матеріали, розміщені на офіційному сайті НСНУ [8]. Матеріали, щодо історії розвитку Спілки викладені у праці Теорія «боротьби двох культур»: дискусія та її наслідки у контексті взаємин міста й села УСРР (1920-ті рр.) [9].

Разом з тим впадає в око, що Спілка письменників України незважаючи на понад вісімдесятирічну історію та значний внесок у літературний процес, ще й до сьогодні не стала предметом широкого наукового вивчення.

Метою дослідження є осмислення місця й значення Національної Спілки письменників України у розвитку вітчизняного літературного процесу в історико-культурологічній ретроспективі.

Виклад основного матеріалу. Національна спілка письменників України у її Статуті визначається як «добровільна творча організація професійних літераторів України: поетів, прозаїків, драматургів, критиків і перекладачів» [6]. Відмінною рисою організації є те, що вона професійна й громадянська, тобто окрім чисто творчого аспекту, є ще й інші, серед яких обов'язкова просвітницька робота та участь спілчан у громадському житті краю. Спілка – ініціатор чималої кількості публічних акцій, спрямованих на розвиток українського літературного процесу, на популяризацію української сучасної літератури в Україні та за її межами.

Передісторія створення Спілки письменників України охоплює дванадцятирічний період пошуків та організаційних форм літературного життя України перших років радянського періоду.

У першій половині 20-х років з'являється «теорія боротьби двох культур» (української і російської). Полеміка навколо даної теорії була однією з найзапекліших дискусій, що точилася протягом 1920-х рр. і наклала свій відбиток на весь культуротворчий процес цього періоду. Джерела цієї «теорії» варто шукати у висловлюваннях відомого російського «прогресиста» Петра Струве, який у ряді статей, надрукованих у 1911-1912 рр., сформулював її

головні положення. Основою його поглядів було тверде переконання в тому, що Росія повинна бути національно-російською державою. Вважаючи українців і білорусів не окремими народами, а «російськими племенами» він твердив, що в імперії існує лише одна єдина російська культура в тому розумінні, в якому взагалі можна говорити про культуру національну. Тому повністю заперечував українську та білоруську культури, наголошуючи, що постановка «великоруського» в один ряд з «малоруським» і «білоруським» означатиме ніщо інше як «навмисне штучне створення культури» [9].

Дану теорію активно відстоював один з лідерів комуністичної партії України Д. Лебідь. Прихильники цієї теорії розглядали українську культуру як відсталу, селянську, заперечували необхідність її розвитку. Ця теорія на практиці могла поглибити розрив між робітниками і багатомільйонною селянською масою, вона зміцнювала платформу двох національних таборів - російського й українського, озброюючи кожний з них ідеєю боротьби до повної перемоги «свої» культури. Згодом ця теорія була засуджена на офіційному рівні [9].

Одним із найважливіших наслідків дискусії навколо даної теорії було те, що саме у такий спосіб досліджувалися проблеми культурного життя, проголошувалися й проходили певну апробацію нові цілі та завдання культурного будівництва, які знаходили своє практичне втілення в процесі проведення політики «українізації». Іншими словами, українізація, яка розроблялася у партійних кабінетах і починалася дещо декларативно, у процесі дискусії перетворилася на справу всього свідомого українства.

Різноманітність пошуків шляхів ідейної художньої виразності вилилася у виникненні цілої низки літературно-художніх об'єднань, які згодом привели до виникнення Спілки.

Починаючи з 1922 року, створилося чимало літературних угруповань та спілок. Першими масовими літературними об'єднаннями в Україні були спілка селянських письменників «Плуг» (1922) та спілка пролетарських письменників «Гарт» (1923). На початку 1922 року організувалася київська науково-мистецька група «Комуністичний космос», згодом – «Аспанфут». Унікала нової тематики, орієнтуючись на античні зразки та активно виступала з 1921 по 1927 рр. група «неокласиків». У 1923-1924 рр. було засновано спілку пролетарських письменників Донбасу «Забой» та київську літературну групу «Аспис», з якої згодом виділилась «Ланка» (пізніше «МАРС») [1].

На той час існували численні організації Пролеткульту. Після розпаду в 1925 році «Гарту» частина його членів створила ВАПЛІТЕ, проте дана організація під впливом тодішньої партійної і громадської критики самоліквідувалася у 1928 році. Організована у 1925 році Валер'яном Поліщуком група «Авангард» проголошувала ідеї конструктивізму та «динамізму». У 1927 році як організація «лівого фронту» мистецтва виступила «Нова генерація», згодом Об'єднання пролетарських письменників України – група українських футуристів (Михайло Семенко, Гео Шкурупій) [3]. У 1926 році утворилася спілка революційних письменників «Західна Україна», до складу якої входила велика група західноукраїнських письменників – Василь Бобинський, Дмитро Загуд, Мечислав Гаско, Дмитро Бедзик, Василь Атаманюк, Антон Шмигельський, Агата Турчинська та інші. Проведення принципів «партійності та народності» в літературі, використання художнього слова як знаряддя соціалістичного будівництва проголошували спілка комсомольських письменників «Молодняк», створена у 1926 році Павлом Усенком, та Всеукраїнська спілка пролетарських письменників (1927) [8].

Такому розмаїттю літературних об'єднань і різних мистецьких течій в Україні поклала край літературно-політична дискусія 1925-1927 рр. У зв'язку з цією дискусією КП(б)У в рішеннях пленумів 1926-1927 рр. засудила «націонал-ухильницькі» тенденції в літературі й закликала до посилення зв'язків українських письменників з літературами інших радянських народів [4]. Підставою для створення Спілок письменників України та СРСР була постановою ЦК ВКП(б) від 23 квітня 1932 року «Про перебудову літературно-художніх організацій». За цією постановою, ліквідовано всі літературні організації, які тоді ще існували (в Україні - ВУСПП, «Плуг», «Молодняк», «Західна Україна»), і був створений підготовчий комітет для організації єдиної Спілки письменників СРСР і відповідні республіканські комітети.

Внаслідок цього на початку тридцятих років почала свою діяльність Федерація об'єднань радянських письменників України, ставши провідником Спілки радянських письменників України, а згодом і Спілки письменників СРСР.

Розвиток літературної творчості, збільшення кількості письменників і поетів природно призвели до процесу розбудови, а відтак створення відділень Спілки в обласних центрах.

Загалом, на початку, Спілка створювалася для того щоб радянський уряд міг контролювати «українське слово» і направляти його в правильне русло. Статут СП СРСР зобов'язував радянських письменників до активної участі в соціалістичному будівництві і підпорядкування політиці комуністичної партії. Статут визначав і єдино дозволений для радянської літератури творчий метод — соціалістичний реалізм, в основу якого покладено засади «партійності та народності».

Проте незважаючи на тогочасні утиски, саме члени Спілки були просвітителями для свого народу. У липні-серпні 1941 року основна частина співробітників Спілки письменників України (Максим Рильський, Юрій Яновський, Іван Кочерга, Петро Панч, Натан Рибак) перебуваючи в Уфі на евакуації брали активну участь в організації видання творів українських письменників в серії «Фронт і тил», та випуску літературних газети та журналу українською мовою.

На межі 1980-х і 1990-х Спілка письменників України була центром національно-визвольної боротьби, у середовищі українського письменства започатковувалися Народний Рух України, поновило свою діяльність товариство «Просвіта» та «Меморіал» [6]. Дані організації здійснили потужний внесок в історичні процеси доби. Народний Рух України об'єднав численні демократичні угруповання, на основі запропонованих Спілкою письменників України Програми і Статуту). Головою Руху був член Спілки - Іван Драч. У перший же рік свого існування Рух організував низку великих масових заходів, метою яких була боротьба за державну незалежність, відродження української нації, відновлення історії українського народу і державності.

Наприкінці 80-х років, коли комуністична система в Україні агонізувала, для самоусвідомлення, самоідентифікації українців, реалізації національної ідеї в нагоду став досвід «Просвіти», яку успішно

реконструювала Спілка та Товариство української мови [2].

Спілка завжди співпрацювала з іншими творчими організаціями і результатом однієї з таких співпраць стало заснування в 1989 році громадської організації «Меморіал». Результатом співпраці стали вечори пам'яті репресованих діячів культури, літератури, науки, виступи в школах, інститутах, участь у радіопрограмах та телепередачах [5].

Сьогодні у Спілці письменників працюють літератори різних жанрів: поети, прозаїки, драматурги, перекладачі, критики, літературознавці, публіцисти. Сучасна Спілка є організатором різних поетичних і письменницьких конкурсів та літературних проєктів. У Будинку письменників України щодня відбуваються творчі вечори майстрів слова, презентації нових книжок, ювілейні та урочисті заходи, пов'язані з життєдіяльністю Спілки, різноманітні літературні конкурси та виставки.

Як зауважує Володимир Даниленко, нинішній очільник Спілки, - « У 2014 році в Спілці з'явилося нове покоління письменників-менеджерів, які захотіли порвати з давньою корупційною традицією і зробити щось таке, чого досі там раніше не робилося» [7].

Висновок: Аналіз доробку Національної спілки письменників України свідчить, що вони внесли значні зміни в розвиток української літератури та культури. Її діяльність сприяла демократизації літературного життя, що виявилось, зокрема, й у виникненні численних літературних угруповань, викликала новий інтерес до сучасної літератури – і не лише у критиків та літературознавців, а й у читачів, насамперед, молоді. Отже, беззаперечний внесок літераторів Спілки у вітчизняну літературу засвідчує їхню значимість і дозволяє розглядати як неординарне явище в українській літературі.

Список використаних джерел

1. Виткалов В. Г. Українська культура: сторінки історії ХХ століття / В. Г. Виткалов. – Рівне: Вертекс, 2004. – 640 с.
2. Всеукраїнське товариство «Просвіта» імені Тараса Шевченка. [Електронний ресурс]:– Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/>
3. Літературна енциклопедія: У двох томах, Т.І /Авт-уклад.: Ю. Г. Ковалів. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 608 с.
4. Літературна енциклопедія: У двох томах, Т.ІІ /Авт-уклад.: Ю. Г. Ковалів. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 624 с.
5. «Меморіал» імені Василя Стуса. - [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/>
6. Національна спілка письменників України. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/>
7. Спілка письменників України не може порвати з давньою корупційною традицією [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://antikor.com.ua/>
8. Офіційний сайт Національної спілки письменників України [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://nspu.com.ua/>
9. Теорія «боротьби двох культур»: дискусія та її наслідки у контексті взаємин міста й села УСРР (1920-ті рр.) [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://bo0k.net/>

СУТНІСТЬ ТА ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «МОЛОДІЖНИЙ ТУРИЗМ»

Янишевська Юлія Олегівна, студентка

*Науковий керівник: Виткалов С.В., кандидат мистецтвознавства, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Ключові слова: туризм, молодіжний туризм, культура, молодь.

Постановка проблеми: Досліджуючи питання молодіжного туризму, не можна оминати проблематику сутності та загальної характеристики даного поняття, адже дана соціальна група має свою дефініцію та особливості, що відокремлює молодіжний туризм як окремий вид. Окрім того, дана соціальна категорія туристів відрізняється за наданням переваги окремих послуг та унікальних рис.

Огляд літератури: На даний момент питання молодіжного туризму недостатньо вивчене науковцями. Розвитку молодіжного туризму присвячені наукові праці В.К. Федорченка, Т.А. Дворової, В.В. Худо, В.І. Цибуха, М.П. Мальської та ін. Саме ці автори вперше в Україні узагальнили та систематизували матеріал з окремих розділів історії молодіжного туризму. Але проблеми розвитку розглядаються фрагментарно, у зв'язку з цим потребує систематичний підхід до розробки науково-методичних основ розвитку даного виду туризму.

Мета дослідження полягає в спробі визначення сутності поняття «молодіжний туризм» та його основних характеристик, рис, функцій, ознак.

Виклад основного матеріалу: У сучасному світі туризм відіграє важливу роль, будучи потужною світовою індустрією, охоплює різні сфери життя: починаючи від соціокультурної та завершуючи бізнесом. Це свідчить про неабияку роль туризму, як багатофункціонального соціокультурного явища, що задовольняє різні потреби соціуму.

На тлі стрімких глобальних змін сучасний туризм, набуваючи нових, раніше невідомих обрисів і різновидів, проникає до всіх сфер людського життя і його роль у загальносвітових процесах розвитку людства стає більш вагомим. Сьогодні туризм молодшає, все більше молодих людей подорожує світом у пошуках розваг і нових відчуттів. Все це сприяє розвитку різних видів туризму, зокрема, молодіжного, що в останні роки перетворився на певну субкультуру з власною філософією та унікальними рисами, які відрізняють його від загального тла.

Молодіжний туризм – це різновид туризму, спрямований на задоволення рекреаційних потреб молоді до 35 років. Слід відмітити, що дана сфера подорожей є досить перспективною, адже саме молодь є рушійною силою суспільства, що постійно в пошуках чогось нового незвичайного, здатного задовольнити

споживацькі потреби.

Варто зазначити, що дефініція поняття “молодь” досить широка. Це пов’язано з різними класифікаціями та умовними факторами: законодавчі, фізіологічні, соціальні, психологічні тощо та пояснюється різними науками - соціологією, філософією, психологією та ін. Розглянемо визначення цього поняття. Вважаємо, що доцільніше обмежити молодіжний туризм 18-35 роками. По-перше, це буде співпадати із Законом України. По-друге, будуть пропорційно збалансовані всі види туризму (дитячий, молодіжний, для дорослих та людей похилого віку) термінами по 18–20 років. По-третє, поняття молоді не буде асоціюватись лише зі студентством, що значно розширить межі категорії.

Існує безліч класифікацій та трактувань поняття “молодіжний туризм”. Це пояснюється різними підходами до класифікації та напряму вивчення даного явища.

На думку Палаткіної Г. В., молодіжний туризм – спосіб передачі новому поколінню накопиченого людством життєвого досвіду і матеріально-культурної спадщини, формування ціннісних орієнтацій, морального оздоровлення та культурного розвитку нації, один із шляхів соціалізації особистості [3, с. 25].

Кляп М.П. та Шандор Ф.Ф. ставлять молодіжний туризм в один ряд зі студентським: молодіжний (студентський) туризм – це різновид туризму, спрямований на задоволення рекреаційних потреб молоді до 35 років. Також науковці підкреслюють, що, насамперед, сюди належать тематичні поїздки, пов’язані з політико-пропагандистськими заходами; туристсько-екскурсійні походи; річкові та морські круїзи; тури вихідного дня; оглядові й тематичні екскурсії; подорожі та екскурсії в межах навчально-виховного і виробничого процесу, тощо [4]. На нашу думку, поняття молодіжного туризму не може обмежуватись лише студентськими поїздками і включати лише тури під час навчання у ВНЗ. Поняття молоді значно ширше і молодіжний туризм не варто асоціювати лише зі студентським.

Мельничук М.М. та Зейко В.О. зазначають, що молодіжний туризм – це рекреаційні заходи молоді віком від 18 до 35 років, пов’язані з пізнавальною, оздоровчою, спортивною та культурно-розважальною діяльністю поза межами постійного місця проживання та навчання, без мети отримання прибутку у місці перебування. Характеризується переважно активним, насиченим та недорогим відпочинком [2, с. 121].

Проте, молодіжний туризм може мати і комерційне, і соціальне забарвлення відповідно до характеру ціноутворення на його послуги. Саме тому під молодіжним туризмом можна розуміти сегмент туристичного ринку, орієнтований на молодь.

Метою цього виду туризму є всебічний розвиток, організація дозвілля, психофізична реабілітація та оздоровлення особистості.

Молодіжний туризм – багатофункціональне явище, у яке входять:

- ознайомлення з історичною та культурною спадщиною своєї країни та інших держав;
- пробудження в молодих людях почуття національної самосвідомості, виховання поваги і терпимості до побуту і звичаїв інших національностей і народів;
- забезпечення багатостороннього розвитку особистості.

Саме походи, поїздки, екскурсії можуть дати підростаючому поколінню можливість для підвищення свого інтелектуального рівня, розвитку спостережливості, здатності сприймати красу навколишнього світу; зняття фізичної втоми, психологічної напруги і стресів; розвиток комунікабельності, самодисципліни, адаптації до умов сучасного життя; формування здорового способу життя людини і суспільства в цілому.

Серед загальних функцій туризму, які виконує молодіжний туризм, можна виокремити такі:

- функція відпочинку, пов’язана із задоволенням потреб відновлення фізичних і психічних сил;
- оздоровча функція, пов’язана з покращенням стану здоров’я в результаті туристичних виїздів, напр. до санаторіїв;
- виховна функція, яка стосується сукупності впливів і діяльності, спрямованої на формування розвитку людини (туриста) в процесі туристичного виїзду;
- економічна функція, яка виникає з факту, що туризм є, зокрема, чинником економічного розвитку території туристичної рецепції;
- навчальна функція (напр. пізнавальна, освітня), пов’язана з пізнанням світу, набуванням досвіду;
- функція охорони природи, яка виникає з охорони об’єктів природної спадщини для розвитку туризму (напр. національних парків) а також формування екологічної свідомості серед туристів;
- політична функція, напр. через формування іміджу країни за кордоном;
- містоформуюча функція, що виникає з процесу туристичної урбанізації і розвитку міст;
- етнічна функція, яка супроводжує приїзд осіб (емігрантів або їх нащадків) до країни предків [5].

На основі вищезазначених функцій ми можемо зробити висновок, що молодіжний туризм є широким багатофункціональним явищем та відіграє важливу роль не лише у розвитку туризму, а й суспільства загалом.

Молодь – широка соціальна група населення, що подорожує досить часто. Це пояснюється багатьма факторами: вік, коли хочеться взяти від світу максимум, насититись враженнями, емоціями, спогадами. Разом з тим представників цієї категорії зазвичай не назвеш людьми заможними, адже переважну частину з них становлять студенти. Враховуючи загальну характеристику даної групи, ми визначили основні риси та особливості молодого мандрівника:

- часто подорожують, вкладаючи у поняття подорожей певну філософію, що перетворюється часто від звичайного хобі до стилю життя;
- економічні споживачі, що відмовляються від запропонованих на туристичному ринку послуг та здатні самостійно планувати економічні та цікаві маршрути;

- постійно в пошуках чогось нового, неординарного, цікавого в плані цікавих місць та послуг;
- комфорт як фактор при подорожах може відходити на другий план (пересування електричками, автостоп, проживання в хостелі або кемпінг);
- незалежні туристи, що вміють шукати або генерувати цікаві маршрути та розважальні програми під час подорожі;
- відкриті до культурного обміну (досить часто, мандруючи, знайомляться з місцевими жителями на спеціалізованих сайтах, соцмережах і тд);
- віддають перевагу різноманітному та активному відпочинку, на відміну від стереотипного сприйняття подорожей у форматі пасивної рекреації

Аналізуючи дані риси можна зазначити, що образ молодого туриста як споживача туристичних послуг є нетиповим на тлі загальноприйнятого уявлення про туриста, якого можна охарактеризувати як типового споживача продуктів масової культури та комерційних пропозицій туристичного ринку.

Таким чином, туризм - одне з важливих соціально-економічних явищ сучасності, що підпорядковане дії об'єктивних законів розвитку людського суспільства. Як вид людської діяльності й галузь економіки, туризм активно розвивається, і в майбутньому його значення безсумнівно зростатиме. Тому явище молодіжного туризму сьогодні є досить багатофункціональним, поширеним та перспективним. Молодіжний туризм чинить виховну дію на підростаюче покоління, допомагає молодим людям відпочити, зміцнити своє здоров'я. Даний вид у кожній класифікації виділяється як окрема категорія, що характеризує різний вік, соціальний статус та умови подорожі туристів

Список використаних джерел

1. Биржаков М. Б. Введення в туризм / М. Б. Биржаков. – Санкт-Петербург: Герда, 2008. – 570 с.
2. Про внесення змін до ст.1 Закону України —Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні [Текст] : Закон України від 23.03.2004 р. № 1659-□V // Офіційний вісник України. – 2004. – № 15. – Ст. ст. 1028, 1029.
3. Палаткіна Г. В. Молодіжний туризм / Г. В. Палаткіна. – Астрахань: Видавничі дім "Астраханський університет", 2002. – 206 с.
4. Кляп М. П. Сучасні різновиди туризму / М. П. Кляп, Ф. Ф. Шандор. – Київ: Знання, 2011. – 224 с.
5. Мальська М. П. Туристичний бізнес: теорія та практика / М. П. Мальська, В. В. Худо. – Київ: Центр учбової літератури, 2012. – 368 с.
6. Чудновський А.В. Туризм та туристичне господарство: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / А.В. Чудновський – Львів, 2000. – 400 с.
7. Щур Ю.В. Спортивно-оздоровчий туризм: навч. посіб /Ю.В. Щур, О. Ю Дмитрук.-Київ, Альтерпрес, 2003. – 232 с.

ХУДОЖНЯ ЛИСТІВКА ЯК ЗАСІБ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ХУДОЖНИКА

Яриніч Олег Валерійович, магістрант

*Науковий керівник: Казначеева Л.М., кандидат історичних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Поштова листівка за своє півторастолітнє існування неодноразово змінювала назви і розміри, доповнювалася новими видами, удосконалювалася за допомогою різноманітних технологій друку. Зокрема, 1878 р. на Всесвітньому поштовому конгресі в Парижі було затверджено стандартний розмір поштової картки – 9 на 14 см [2] (нині це, як правило, 10 на 15 см), а 1900 р. на першій виставці поштових карток у Варшаві за результатами конкурсу на кращу назву для кореспонденційної картки перемогу здобув термін «поштівка» (з пол. «pocztówka» – листівка) авторства польського письменника Г. Сенкевича [4, с. 14-15]. Наприкінці XIX – на початку XX ст. поштові листівки були надзвичайно популярні, зокрема, в осередках колекціонерів і корисливих підприємців, які зуміли перетворити картки на прибутковий товар і навіть використовували їх з метою рекламування власної діяльності. Тому саме на цей час припадає золотий період так званої артистичної картки (з англ. «artist» – митець), як її тоді модно називали в інтелігентних колах.

Особливим попитом користувалися ілюстровані листівки, що містили зображення на одній, або навіть і на двох сторонах. Розрізняють декілька їх видів, серед яких найбільш поширеними були репродукційні та художні. Перші відтворювали репродукції творів живопису, скульптури, графіки, або прикладного мистецтва, інші – роботи художників, спеціально виконані для оформлення листівок [3, с. 4]. Як репродукційні, так і художні листівки в СРСР, до складу якого входила Україна, зазнали масового випуску, причому мільйонного тиражування [1, с. 161]. Це була цілеспрямована політика держави, яка мала на меті популяризувати мистецтво соцреалізму у будь-яких його проявах, а також мистецькі твори, прийнятні для радянської ідеології.

Зі здобуттям Україною незалежності ситуація змінилася: разом із розпадом СРСР різко впали й показники друку зазначених видів листівок, та й не тільки їх. На фоні фінансової кризи загострилося безліч проблем, в тому числі і пов'язаних з випуском різного роду друкованої продукції, частину з яких подолати не вдалося до сих пір. Однак на початку XXI ст. з активним проникненням в Україну Інтернет-мережі, заснуванням низки міжнародних і вітчизняних поштових проектів листівка знову стає актуальною та затребуваною. Як і століття тому, серед багатого асортименту поштових карток першість займають саме художні поштівки. Світові та вітчизняні видавництва «Свято», «Фаріон», інтернет-магазини поштових листівок «Postcrossing.in.ua», «Photofabrique», «DeCard», «GalushkiCards» та багато інших пропонують широкий вибір художніх листівок, створених на основі робіт знаних та маловідомих художників.

Зокрема, результатом нашої співпраці з інтернет-магазином поштових листівок «Postcrossing.in.ua» (м. Житомир, засновниця – К. Марченко) стало започаткування авторського проекту під назвою «Поштові скриньки України» у лютому 2017 р. (м. Рівне, засновник – О. Яриніч).

Метою проекту стала популяризація художніх поштових листівок серед українців. Задля залучення якнайбільшої аудиторії за задумом проекту буде створено 24 поштові картки з авторським художнім баченням усіх обласних центрів України, що зображають типову жовту поштову скриньку на тлі різних характеристик міст, таких як офіційних й неофіційних символів міста, узагальнених образів, що виникають про місто у місцевих та немісцевих жителів або ж візитівок міста, його визначних пам'яток історико-культурної спадщини тощо.



Рис. 1. Художні поштові листівки «Поштові скриньки України» (автор – О. Яриніч)

Відвідуючи те чи інше місто України, турист, як правило, прагне відняти пам'ятний сувенір, не витративши при цьому значних коштів. Художня поштова листівка із зображенням обласних центрів може стати цим слушним варіантом. Водночас, як матеріальний носій інформації поштова картка є перспективним товаром, який може слугувати:

- візитівкою населеного пункту, його рекламою;
- подарунком, або ж пам'ятним сувеніром;
- об'єктом колекціонування;
- засобом поштового зв'язку;
- засобом масової інформації;
- засобом задоволення, релаксації;
- твором мистецтва;
- формою переписки тощо.

Гасло проекту: «Відправ (собі, друзям, рідним) листівку з міста, зображеного на листівці, та збери усю колекцію, створивши карту України!»

Завдання проекту:

- ознайомитися з історичними віхами становлення міст – обласних центрів України, їх офіційною символікою;
- здійснити моніторинг інформації про визначні місця, події населених пунктів, персоналій української культури, що тут народилися, чи творили;
- провести бесіди з місцевими мешканцями у соціальних мережах задля максимального збору інформації про те, чи інше місто;
- проаналізувати сучасні смаки населення та попит на поштові листівки.

Проект сприяє:

- створенню візуального образу міст;
- популяризації символіки населених пунктів;
- розвитку внутрішнього туризму;
- відродженню традицій купівлі та відправки художніх поштових листівок;
- презентації українських міст у світі та в Україні мовою поштових листівок тощо.

Зображення на листівці підсилює авторський чотиривірш про кожен обласний центр, надрукований на зворотній стороні поштової картки. Для прикладу наведемо поезію про міста Рівне, Київ і Львів:

*Маленьке місто, та велике серце –
Напівдорогоцінне з бурштину.*

*Там добрі люди, лебеді й озерце.
ЧаРівне... Інших слів не підберу!*

*А пошта в Києві із запахом каштанів.
Листи летять у скриньку як бджолиний рій...
Їх тисячі, і з них наспівує останній:
– Як те-бе не лю-би-ти, Ки-є-ве мій...*

*Торкаюсь стін – і пахне шоколадом.
Будинки кавою просякнуті сповна.
На розі вулиць, що ідуть каскадом,
Замовлю філіжанку й вип'ю Львів до дна.*

Очікувані результати проекту:

- видання художніх поштових листівок «Поштові скриньки України» (набір кількістю 24 шт.);
- презентація набору листівок «Поштові скриньки України» у м. Рівне (на базі Рівненської дирекції ПАТ «Укрпошта»);
- співпраця із місцевими дирекціями ПАТ «Укрпошта», управліннями та департаментами культури і туризму відповідних міст щодо популяризації набору листівок.

Отже, почасти поштова листівка в усвідомленні багатьох людей є дрібницею, не вартою уваги. Проект має на меті змінити ставлення людей до поштової картки, зробити її сучасною, мобільною, такою, що враховує потреби й інтереси різновікової аудиторії. Ми цілеспрямовано обрали центральним образом на листівках поштові скриньки різних міст України, адже шлях подорожі поштівки до адресата розпочинається саме з неї. До того ж як засіб самореалізації художника поштівка дає змогу ознайомитися із твором мистецтва значну кількість людей завдяки її дешевизні, компактності, швидкому розповсюдженню. Це сприяє появі зацікавленості персоною художника та його творів, а також своєрідній рекламі його імені.

Список використаних джерел

1. Самбур М. Открытка времен Великой отечественной войны как исторический источник [Електронний ресурс] / М. Самбур // Вестник МГУКИ. – №6 (68). – 2015. – С. 160-163. – Режим доступу : [http : //cyberleninka.ru/article/n/otkrytka-vremyon-velikoy-otechestvennoy-voyny-kak-istoricheskiy-istochnik](http://cyberleninka.ru/article/n/otkrytka-vremyon-velikoy-otechestvennoy-voyny-kak-istoricheskiy-istochnik).
2. Ульянов В. Броди в форматі 9x14 : з історії видання бродівських поштівків [Електронний ресурс] / В. Ульянов // Незалежний культурологічний часопис «І». – № 69. – 2012. – Режим доступу : [http : //www.ji.lviv.ua/n69texts/Ulyanov_Brody_9x14.htm](http://www.ji.lviv.ua/n69texts/Ulyanov_Brody_9x14.htm).
3. Шлеев В. Как собирать художественные открытки / В. Шлеев, Э. Фанштейн. – М. : ИЗОГИЗ, 1960. – 44 с.
4. Kotłobułatowa I. Lwów na dawnej pocztowce / I. Kotłobułatowa. – Kraków, 2002. – 491 s.

Молодий філолог

THE IMPORTANCE OF USING HUMOR IN TEFL: A CASE STUDY

*Bogdan Silvia, Senior Lecturer,
Alecu Russo State University of Balti, Republic of Moldova*

Abstract: The paper aims at underlining how teachers should develop foreign language skills and cultural awareness in TEFL classes. Therefore, it will focus on describing a set of activities intentionally worked out for teaching English by means of humor on the basis of the famous novel *Three Men in a Boat* by J. K. Jerome given in the textbook *English for Life* (8th form) (Moldavian schools) in the *Reading for Pleasure* Section.

Key words: humor, sense of humor, cultural awareness, reading activities, positive effect.

The basic premise of the paper rests on the fact that a bit of humor used in EFL classes motivates learners to become active participants in the discussions of the provided topics and it boosts their learning experience by creating a friendly classroom atmosphere. Thus, humor facilitates the comprehension and the memorization process of relevant information. Learners are inclined to listen more when the new information is shared and taught in an amusing and unordinary way. The idea of using humorous visual or audio resources, gestures or jokes might seem appealing to both teachers and students. In fact, it has been proven that the incorporation of humor into the design of EFL classes has positive effects on learning. As a result, the possibility of fulfilling the objectives of the national curriculum in TEFL will become more feasible.

The textbook *English for Life* (8th form) written by G. Burdeniuc, S. Rotariu et al. has a *Reading for Pleasure* Section, which includes some extracts from the novel *Three Men in a Boat*. We thought it a good idea to come with a set of useful activities that will enhance the learners' interest in reading those chapters in an individual way. Moreover, these activities are intended to make the comprehension and the learning process easier and more enjoyable for learners. *Three Men in a Boat* by Jerome K. Jerome is an excellent example of how humor can be exploited in the classroom environment to teach the English language and humor in a creative and inspiring way.

At the beginning of the lesson, the teacher may use a joke that will easily introduce the topic of the discussion and make learners get interested in what is going to follow, as in:

Three men were in a boat on a lake. Suddenly the first man said, "I've forgotten my lunch," and he got out of the boat and walked across the water and back to the shore. Later the second man said, "I forgot my fishing bait," and he too got out of the boat and walked across the water to the shore.

By this time, the third man thought to himself, "They are not going to outsmart me. I've forgotten my fishing tackle." He got out of the boat and immediately sank.

The other two men stood on the shore and saw what happened. The first man said to the second: "Do you think we should have told him where the stepping stones were?"

The purpose of the above joke is to show how culture specific humor can be. Therefore, the teacher should check the general understanding of this joke and dwell on how the English character and humor is represented in it.

Next, the teacher might propose some activities on the chapter abstracts included in the textbook *English for Life* (8th form) (Burdeniuc: 2010, p.134). They highlight major plot events and provide details concerning the relationships and the characteristics of different characters and objects. These abstracts can be used to review what the learners have read, or to prepare the learners for what they will read. The teacher hands the abstracts out in class as a study guide, or use them as a "key" for a class discussion. They are relatively brief, but can serve to be an excellent refresher of the text for an EFL learner.

Another pre-reading activity, which is rather simple, yet captivating, is a matching exercise that will include some events from the novel, familiarizing the learners with its setting.

Each group will receive per one copy of worksheet where they will have to match the words with the appropriate picture. Then they will have to put the pictures into the order they might appear in the novel and perhaps suggest their own story which might link these pictures. It does not matter if they get the incorrect order. The important thing is to suggest an order, which makes sense of the picture.

Learners will enjoy this matching exercise as they learn to identify different actions and action words, through simple sentences and pictures. This is a great game to help learner build and improve their vocabulary skills. The game also enhances their thinking and memory skills.

Another type of activity is called Character and Object Description that provides descriptions of the main characters, as well as of objects and places mentioned in *Three Men in a Boat*. These worksheets can be printed out and used as an individual study guide for students or as a starting point for leading a class discussion, a summary review prior to exams, or a refresher for learners. Thus, each learner receives a picture of a supposed character from the story. He/she must justify why he/she considers the picture depicts either George or Harris, or another character. The class asks W- question about these characters and pictures. However, they should know the following information:

J is the narrator of the book and he is a young, single, middle-class man living in London.

George is a bank clerk who works on Saturdays. It is this person's idea to take the river trip.

Harris is a young single character with a fondness for drinking. At one point, this person manages to get fairly drunk one night and imagines being attacked by swans.

Montmorency is *J*'s pet.

As for the *Object Description*, the teacher might suggest an imaginary trip to one of the places encountered in the story, such as:

London: It is the largest city in England and the home of the three men who embark on the boat trip;

The Thames River: It is one of the major rivers in England, it flows down through Oxford to London. It is here that the men take their boat trip;

Kingston: it is the starting point of the journey;

Hampton: it is a town where boating is popular and the residents wear the flashiest boating costumes.

The teacher presents a puzzle that includes one of the places from the story; the learner must first, solve it and then imagine a trip to that place having Harris, George, J and Montmorency as companions. The learners must invent the most creative, quick and funny stories. Working on puzzles is fun and solving them provides learners with several benefits: it boosts the brain activity; it provides an emotional satisfaction and a sense of accomplishment; it enhances memory and processing speed; it improves concentration and it reduces boredom.

Another type of activity is Multiple Choice Questions that will test the learners' understanding of the fragments from the novel. The formative use of multiple choice tests can facilitate learning and can motivate and guide pupils. In this context, some Multiple Choice Questions based on the content of the novel may run as follows:

1. When was *Three Men in a Boat* published?
 - (a) 1889.
 - (b) 1989.
 - (c) 1949.
 - (d) 2010.
2. What country are the three main characters from?
 - (a) England.
 - (b) America.
 - (c) India.
 - (d) South Africa.
3. What is Harris's full name?
 - (a) Brice Christopherson Harris.
 - (b) William Samuel Harris.
 - (c) Samuel William Harris.
 - (d) Christopherson Brice Harris.
4. What does "J." stand for?
 - (a) Jordan.
 - (b) Jason.
 - (c) Jerome.
 - (d) Jeremy.
5. Who is the narrator of *Three Men in a Boat*?
 - (a) A person we has never seen:
 - (b) George.
 - (c) J.
 - (d) Harris.
6. What activity is the main character involved in?
 - (a) Visiting a place where hunters hang out.
 - (b) Smoking.
 - (c) Drinking.
 - (d) Gambling.
7. What kind of dog is Montmorency?
 - (a) A hound.
 - (b) A terrier.
 - (c) A poodle.
 - (d) A lab.
8. Who admits that he is something of a hypochondriac in the first chapter?
 - (a) George.
 - (b) Harris.
 - (c) The narrator.
 - (d) J.
9. What does J.'s doctor prescribe to him?
 - (a) A hearty diet and exercise.
 - (b) Less drinking.
 - (c) More calories.
 - (d) Less smoking.

Such tests can be used either in summative assessment, for instance as a substitute for a traditional exam, or in formative assessment, like self - evaluation so that learners can test their own knowledge and be motivated to fill in knowledge gaps. To make it more intriguing, the teacher might promise a reward for the quickest and the best answer.

Many other interactive classroom activities can be included during the lesson and that will help learners understand the text differently: fun classroom activities might include group projects, games, critical thinking activities, brainstorming sessions, writing poems, drawing or sketching. The latter will allow learners to interact with each other, be creative, and ultimately grasp the key concepts from the text by "doing" rather than simply by studying.

Another interesting activity is Alternative Point of View. *Three Men in a Boat* is clearly written from J. K. Jerome's point of view. Learners have to rewrite a section of his/her own from another character's point of view. The rewrite should be at least one page. They must be prepared to read the rewrite to the class and then answer questions, about the interpretation of events.

Another type of activity can be Before and After Sketch Project. The teacher should draw a sketch of the boat before

and after its journey in *Three Men in a Boat*, learners have to make two big groups and fill in the corresponding events of the journey. Fun activities are a great way to keep learners interested and engaged while still providing a deeper understanding of story and of its themes.

The Game of Snap aims at revising the key events and facts of the narrative. For example, GIN RUMMY:

1. Each player is given eight cards, face down, and the rest of the pack is placed face down in the centre of the table. The aim of the game is to put down matching pairs and get rid of all the cards.

2. The players in turn take one card from the centre pile, and either swap it for one of the cards in their hand, or discard it. The discarded card is placed; face up, next to the first pile.

3. The next player may only pick up this discarded card if it matches a card in his or her hand, thereby making a pair, and must then discard another card from his or her hand. Alternatively, this player may take an unknown card from the face down pile. He or she must still discard a card because each player must not hold more than eight cards at any one time.

4. Whenever a player can make a matching pair, the two cards are put down face up on the table, in front of the player.

5. The winner is the player who puts down four pairs first and has no cards left.

The teacher should make a pack of 52 cards by cutting out and sticking each of the words and sentences on a piece of card. The pack consists of two sets of 26 cards. The first set has a character's name, an action, or an object. The second set contains pieces of information from the story. Each of which corresponds exactly to a card from the first set. The cards should be printed in sequence and should be read vertically, column by column, for example, "HE was certain he had all the symptoms of a bad heart" and "J" form the first pair of cards. This is also the first pair to appear chronologically in the story.

All the cards are combined and shuffled in a pack, and one of the games can be played. The games are best played in groups of four persons, so each group will need a full pack of cards. Once they understand how to play it, learners often enjoy making their own sets of cards.

SNAP:

1. Give the players equal numbers of cards, face down so that they cannot see them.

2. Each player in turn lays one of their cards, face up, in a pile in the centre of the table. If two corresponding cards (that make a 'pair') are put down one after the other, the player who realizes it first either shouts 'snap!' or puts a hand on top of the pile of cards. That player then picks up the whole pile of cards in the centre.

3. The game continues until one player has got all the cards and is thus the winner.

The suggested cards may contain the following information:

HE was certain he had all the symptoms of a bad heart.	Harris loved visiting THESE but 'J' wouldn't let him.	When they asked him for water, the lock-keeper said they could drink SOME OF THIS.
The three friends agreed that they all needed THIS.	HE did not want to tow the boat because he'd had a bad day at the bank.	When they were cooking supper at Ship lake, Montmorency brought them THIS to put in the pan.
Harris said you do not enjoy living in THESE when it rains.	On the first night it took them a long time to fix THIS over the boat.	Harris said that he had had a terrible battle with eighteen of THESE.
When old ladies and gentlemen look at HIM, tears come into their eyes.	When the branch of a tree broke on the first morning, DID THIS.	'J' likes THIS very much; he can sit and look at it for hours.
Seven people had to help HIM when he put a picture up on the wall.	Because 'J' was laughing so much, he dropped THIS in the river again.	They discovered that the fish in the glass case was not real when it DID THIS.

J	Luggage	Eggs	Work
A change and a rest	Harris	A tin opener	Broke into a thousand pieces.
Tents	Churches	The tin of fruit	
Montmorency	George	A cat	Fights
Uncle Podger	The cover	The river	The rain
The butter	Fell in the river	A dead rat	Train
Oranges	George's shirt	Swans	

Snap is a simple, yet classic card game that learners will certainly enjoy. The game teaches learners to match pairs and, depending on the deck, can help them recognize events, facts from the story or other objects featured on the cards.

Another activity the teacher might propose is to make a recipe out of the ingredients used by the heroes from the story in their Irish stew. It would be perfect to have a picture of them, in such a way the new vocabulary will be reinforced. The teacher might include some basic rules for the activity to develop the learners' ability to communicate and interact during the lesson. Thus, the activity What do you cook? is useful to teach or review the food vocabulary and the methods of cooking. In pairs, learners write down all the food words they remember from the Irish stew, they invent their own recipe with different cooking methods. They get ten minutes to write as many words as they can. After that, they exchange their sheets with another pair to be marked. Each pair receives one point for each food word spelt correctly.

During the lesson, the teacher can also cite some humorous quotes from the novel *Three Men in a Boat*, which will spread a smile on learners' faces while opening the doors straight to their hearts. It is assumed that humor, laughter, or a genuine smile is so simple, yet so powerful. Here are some examples taken from the novel:

- *I will not take up your time, dear boy, with telling you what is the matter with me. Life is brief, and you might pass away before I had finished.*

- *That's Harris all over - so ready to take the burden of everything himself, and put it on the backs of other people.*
- *Let your boat of life be light, packed with only what you need - a homely home and simple pleasures, one or two friends, worth the name, someone to love and someone to love you, a cat, a dog, and a pipe or two, enough to eat and enough to wear, and a little more than enough to drink; for thirst is a dangerous thing.*
- *I don't understand German myself. I learned it at school, but forgot every word of it two years after I had left, and have felt much better ever since.*
- *It takes three girls to tow always; two hold the rope, and the other one runs round and round, and giggles.*
- *People who have tried it, tell me that a clear conscience makes you very happy and contented; but a full stomach does the business quite as well, and is cheaper, and more easily obtained.*
- *I don't know how many worlds there may be in the universe, but anyone who had brought me a spoonful of mustard at that precise moment could have had them all. I grow reckless like that when I want a thing and can't get it.*
- *George suggested walking back to Henley and assaulting a policeman, and so getting a night's lodging in the station-house.*
- *It always does seem to me that I am doing more work than I should do. It is not that I object to the work, mind you; I like work: it fascinates me. I can sit and look at it for hours.*

Humor is an invaluable teaching aid in the English classroom and almost all teachers of English use humor at one point of time or another in their lesson. Joseph Gatt (2000) argues that pupils "need humor, which the teacher can find in very different places. Therefore the teacher must bring in humor during his lessons and this humor should result from the vitality and momentum of the lesson" (Gatt: 2000, p.1). In fact, learners consider humor as an essential quality of a good teacher and the best teachers are known for their ability to release tension in class with humor.

Drawing a conclusion, we can state that humor in the English classroom has more positive effects on EFL learners than it is traditionally assumed: it increases learners' motivation, bringing about a positive classroom atmosphere for an accurate language acquisition. Moreover, humor contains a great deal of cultural context and it could be that the English cultural style of humor differs from one's own.

Summing up the major issue addressed in the paper we might point out:

- Using humor makes English classes more enjoyable and more relaxing.
- Humor has a long lasting impact on learners.
- Humor can enhance the linguistic and sociocultural competence of L2 learners.
- Teachers might turn the *Reading for Pleasure* Section into a real reading workshop.
- The set of activities suggested for the chapters from *Three Men in a Boat* by J. K. Jerome can be implemented in TEFL to raise learners' awareness of the peculiarities of the English humor.

Reference

Burdeniuc G; Rotaru S., et al. *English for Life: 8th Form*. Ed. Prut International, 2010.

Gatt, J. (2000). "Humor in TEYL: Reducing Classroom Anxiety". <http://www.teyl.org/article2.html>.

Jerome K. Jerome. *Three Men on a Boat (To Say Nothing of the Dog)*.
http://www.gasl.org/refbib/Jerome_3_Men.pdf

PRODUCTIVE PATTERNS IN ENGLISH WORD-BUILDING

*Angela CĂLĂRAȘ, University Lecturer
 "Alecru Russo" State University of Bălți Republic of Moldova*

Summary: *The English vocabulary has a cosmopolitan character as it is in constant development. It can be enriched through the internal and external ways. The internal way deals with word formation processes that are further subdivided into major and minor ways of coining new words. Thus, the given articles aims at making a detailed picture of each of the major ways in Modern English pointing out their basic peculiarities.*

Key Words: *major and minor word-building means, affixation, derivation, suffixation, prefixation, conversion, blending, basic criteria, language system, morpho-syntactic class, qualitative and quantitative changes, productive patterns.*

It is well-known that vocabulary is constantly transforming as it reflects all the changes in the political, economical, social, cultural, religious spheres. Thus, vocabulary records immediately the appearance of a new phenomenon or object which is useful for the society, and therefore a new word must be coined to name it.

Society, that is a constantly developing phenomenon, needs more and more notions to name new realities. After a thorough study of the English vocabulary linguists came to the conclusion that there are three main causes of creating new words. First, there are cases of hazardous creation of words. For instance, I. Swift in his book about Gulliver's adventures created the word *liliput* and other similar cases. (Arbecova 1997, 30) Beyond this cause words can be created on the base of the material already existing in language or borrowed from other languages. Yet, the main types of word-formation on a native base are: *Derivation, Compounding, Conversion and Blending*.

This article will dwell on the main ways of coining new words in English that are considered to be the most popular and productive patterns. English is a very productive language. Due to its versatile nature, it can undergo many different word formation processes to create new lexicon. Some of them are much lexicalized – such as derivation or compounding. However new trends are pointing up in the productive field. This is the case of the minor methods of word-formation – i.e. clipping, blending – and conversion. As they are recent phenomena, they have not been much studied yet. Even scholars differ in their opinions about the way they should be treated. There is only one point they all agree with: these new methods are becoming more frequently used. For example, conversion will be more active in the future, and so, it will create a great part of the new words appearing in the English language. (Akhmanova 1972, 89)

The word may be described as the basic unit of language. Uniting meaning and form, it is composed of one or more morphemes, each consisting of one or more spoken sounds or their written representation. The definition of every basic notion is a very hard task: the definition of a word is one of the most difficult in linguistics because the simplest word has many different aspects.

It has a sound form because it is a certain arrangement of phonemes; it has its morphological structure being also a certain arrangement of morphemes; when used in actual speech it may occur in different word forms, different syntactic functions and signal various meanings.

The word is the central element of any language system. It is worth mentioning that word-building processes involve not only qualitative but also quantitative changes. Thus, derivation and compounding represent addition, as affixes and free stems, respectively, are added to the underlying form (Antrushina 1985, 68). Words which consist of a root and an affix (or several affixes) are called derived words or derivatives and are produced by the process of word-building known as affixation (or derivation). Thus, according to the most general definition accepted by all linguists the process of **affixation** consists in coining a new word by adding an affix or several affixes to some root morphemes. The role of the affix in this procedure is very important and therefore it is necessary to consider certain facts about the main types of affixes (Burchfield 1985, 45). Affixation falls into suffixation and prefixation depending on the position of the affix.

Suffixation is the type of affixation by which new words are formed by adding a suffix after a stem. And it should be pointed out that it is more productive than prefixation as more new words are created through suffixation than through prefixation. Suffixes generally determine the morpho-syntactic class to which a word belongs; therefore in linguists' opinions the handiest classification of suffixes is according to the part of speech they form. Still, suffixes as well as prefixes can also be classified according to their *origin, frequency, productivity and meaning*.

Prefixation is the formation of words with the help of prefixes. Prefixes are semantically more independent than suffixes; they do not change the morpho-syntactical status of the word they precede. The lexical meaning of the stem is modified by the addition of prefixes in adverbial manner. Thus according to the type of adverbial meaning they convey, prefixes fall into several meaning subclasses such as negative prefixes, spatial and directional prefixes, temporal prefixes.

Affixes can also be classified into *productive and non-productive* types. By productive affixes we mean the ones, which take part in deriving new words in this particular period of language development. The best way to identify productive affixes is to look for them among neologisms and so-called nonce-words, (these are words coined and used only for this particular occasion). The latter are usually formed on the level of living speech and reflect the most productive and progressive patterns in word-building. The most productive **noun forming suffixes** are (*er, -ing, -nes, -ism, -ist, -ance, (materialism, impressionist); adjective-forming suffixes*(*y, -ish, -ed, -able, -less, (learned); verb-forming suffixes*(*ize / -ise (realize), -ate*); **prefixes** (un- (unhappy), re-, dis- (disappoint).

It has been stated that derived words are extremely numerous in the English vocabulary. Successfully competing with this structural type is the so-called *root word* which has only a *root morpheme* in its structure. This type is widely represented by a great number of words belonging to the original English stock or to earlier borrowings (*house, room, work, street, etc*) and, we can firmly say that Modern English word stock, has been greatly enlarged by the type of word-building called conversion. (e.g. *to hand*, v. formed from the noun *hand*; *to can*(v) from *can* (n), *to google* (v) from *google* (n), *to yellow* (v) from *yellow* (adj), *the ups- and -downs* (n) of our life from the prepositions *up and down*) (Hulban 2001, 31).

Another widely-spread word-structure is a compound word consisting of two or more stems (e.g. *dining-room, bluebell, mother-in-law*). Words of this structural type are produced by the word-building process called *composition*.

The somewhat odd-looking words like *fan, rep, pram, sec, pants, fridge, lab, hippo, Liz, smog, bookaholic, chocoholic, V-day, H-bomb* are called shortenings, contractions or curtailed words and are produced by the way of word-building called shortening (contraction).

The four types (**root words, derived words, compounds, shortenings**) represent the main structural types of Modern English words, and *conversion, derivation* and *composition* the most productive ways of word-building.

Conversion is treated in linguistic literature as the most outstanding new method in the word-formation panorama. It is a curious and attractive subject, because it has a wide field of action: all grammatical categories can undergo conversion to more than one word-form, it is compatible with other word-formation processes, and it has no demonstrated limitations. All these reasons make the scope of conversion nearly unlimited. The majority of linguists claim that conversion is particularly common in English, because the basic form of nouns and verbs is identical in many cases. Conversion is a word-building process, which affects both the morphologic and the syntactic status of words. All parts of speech can be undergo the process of conversion, yet the most popular parts of speech with conversion are *nouns, verbs and adjectives*.

In I. Arnold's opinion "*The process of coining a new word in a different part of speech and with a different distributional characteristic, but without adding any derivative element, so that the basic form of the original and the basic form of the derived words are homonymous, is variously called conversion, zero derivation, root formation or functional change*"(Arnold 1986, 131).

While R. S. Ginsburg defines conversion as "*one of the principal highly productive ways of forming words in Modern English, that refers to the numerous cases of phonetic identity of word-forms of two words belonging to different parts of speech*" (Ginsburg 1966, 127).

The above mentioned definitions state that, in fact conversion consists in coining a new word from some existing word by changing the category of the part of speech, but preserving the morphemic shape of the original word. In such a way, the word has a meaning which differs from that of the original one, though it can be more or less easily associated with it. Normally a word changes its syntactic function without any shift in lexical meaning. For example, "*yellow leaves*" and in "*The leaves were turning yellow*" the converted unit no longer denotes colour, but the process of changing colour, so that there is an essential change in the meaning. The change of meaning is even more obvious in such pairs as *hand-to hand, face-to face, to go-a go, to make- a make*.

Composition is the major internal means of enriching the vocabulary by means of which new words are formed by putting together at least two stems which are homonymous to free forms existing in the language. This type of word-building

is one of the three most productive types in Modern English; the other two are *conversion and affixation*.

Horia Hulban, a Romanian linguist thinks that the major characteristic of compounds is the lexical and semantic fusion between their component parts, which should be as tight as to allow them to function as one single word in the language (Hulban 2001, 68).

There are at least three aspects of composition that present special interest. The first is the *structural aspect*. Compounds are not homogeneous in structure. Traditionally three types are distinguished: **neutral**, **morphological** and **syntactic**.

In neutral compounds the process of compounding is realized without any linking elements, by a mere juxtaposition of two stems, as in *blackbird, sunflower, bedroom, tallboy*, etc.

Having analyzed composition thoroughly we can say that there are three subtypes of neutral compounds depending on the structure of the constituent stems. Thus, the first subtype is called simple neutral compounds: they consist of simple affixless stems. Compounds which have affixes in their structure are called derived or derivational compounds, e.g. *blue-eyed, golden-haired, lady-killer, music-lover, honey-mooner*, etc. (e.g. I do not think Brett saw any other *bull-fighter*. No one else did either, except *hard-shelled technicians*.) (Celce-Murcia 1991, 157).

The third subtype of neutral compounds is called *contracted compounds*. These words have a shortened stem in their structure: *TV-set, V-day, H-bag, FBI-agent*, etc.

I. Arnold states that morphological compounds are few in number and she considers that this type is non-productive (Arnold 1986, 89). It is represented by words in which two compounding stems are combined by a linking vowel or consonant, e.g. *Anglo-Saxon, handicraft, spokesman, statesman*, etc.

Cristina Tataru, a famous Romanian scholar, affirms that in syntactic compounds we find a feature of specifically English word-structure. In her opinion these words are formed from segments of speech, preserving in their structure numerous traces of syntagmatic relations typical of speech: articles, adverbs, prepositions as in the nouns *lily-of-the-valley, good-for-nothing, go-between*, etc. (Tataru 2000, 97).

If we study this group of compounds closely we are sure to find a great number of neologisms. Thus, R. Ginsburg considers that functionally compounds are viewed as words of different parts of speech. So, she classifies them in some classes. Compound words are found in all parts of speech, but the bulk of compounds are nouns and adjectives (Ginsburg 1966, 87).

Analyzing **compound nouns** she states that there are several morphological patterns according to which compounds are created in English, for example N+N *structure*. One is called *determinant* while the noun determined is called *determinatum*. The relation established among them can be one of: **purpose**: *backpack* (a bag designed to be carried on one's back); **place**: *backache* (pain in one's backbone) / *backyard* (yard at the back of a house); **origin**: *Britpop* (British pop music).

Compound nouns can be made up of **an adjective + noun** stem. As we can see the determinant here is an adjectival stem proper: (*blackbird, blueberry*, etc.)

Another way to form compound nouns is that of a **pronoun + noun** stem. (*she-wolf, he-hare*, etc.)

Compound nouns can be also made up of **an adverb + noun** stem. (*pickpocket, bindweed* (a wild plant), *blowpipe* (a weapon consisting of a small narrow), *body-building*, etc.)

We can also distinguish **adverb + noun** stems as in the examples of *inside track, outerspace, yes-man*, etc.

Many **adjectives** are formed by putting together two or more stems like in the following examples *short-lived, widely read, bright green, heartsick, all-or-nothing*, etc. (e.g. Groups of merry and somewhat *loud-talking* girls came by with a buoyant step) (Koonin 1996, 20).

As for **compound pronouns**, it should be remarked that this is a type of composition that is no longer productive in Modern English (*myself, ourselves, himself, anybody, himself, something, whoever, whenever*, etc.)

Compound numerals are in fact all cardinal numerals between round figures, starting with *twenty-one, thirty-two, etc.* The same can be said about fractions: $2/3 = \text{two-thirds}$, $3/5 = \text{three-and-one-fifth}$ (e.g. ...it was a long time before she heard from him again, it was the *twenty-seventh* of December of 1863) (Koonin 1996, 23).

Compound verbs occur in language rarely as in linguists' opinions composition in the English verb is very weakly represented. The following examples prove that two word formation processes are used here, and namely, composition and back-formation (*to stage-manage, to baby-sit, to honeymoon*).

There are several ways to form compound verbs. First of all we discover the **noun + verb** stem structure as in (*to baby-sit, to waylay*); **adverb + verb** stems as in the examples (*to backcomb, to back-pedal, to overreact*); **adjective + verb** stems in the examples (*to whitewash, to blackmail, to blueprint*).

Speaking about **compound adverbs** linguists remark that composition in adverbs is very diverse in English, as it responds to a necessity of reinforcing the idea of adverbiality. (*wherfrom, outdoors, up and about, over and over, never-never*).

And it has been stated that **compound prepositions** are highly functional in English. (*in spite of, thanks to, next to, due to, but for, as to, save for*), etc.

Compound conjunctions are very often used in English. Linguists say that the situation existing with prepositions is valid for conjunctions, as well. And in order to prove it we can give the following examples (*for the reason that, in spite of, never again, after which, for all that*, etc.).

We can also coin **compound interjections** like in the case of (*bla-bla, puff-puff, boo-hoo, bow-wow, cock-a-doodle-do*, etc.)

New words in different notional classes appear also as a result of various non-patterned ways of word creation. Word-building processes involve not only qualitative, but also quantitative changes. Some types of non-patterned word-creation are: **shortening, sound imitation, back-formation, borrowing**.

Shortening or contraction is becoming more and more popular with Modern English. This comparatively new way of word-building has achieved a high degree of productivity nowadays, especially in American English. Having a thorough investigation of the problem we can say that shortenings are produced in *two different ways*. The first is to make a new word

from a syllable or two of the original word and the latter way is marked by the loss of its beginning (as in *phone* made from *telephone*, *fence* from *defence*), its ending (as in *hols* from *holidays*, *ad* from *advertisement*) or both the beginning and ending (as in *flu* from *influenza*, *fridge* from *refrigerator*). (Lipka 2002, 120)

The second way of shortening is to make a new word from the initial letters of a word group: *UNO*. [ˈju:nou] from the United Nations Organization, *M. P.* from Member of Parliament. This type is called *initial shortenings*. They are found not only among formal words, such as the ones above, but also among colloquialisms and slang words. (*g. f.* is a shortened word made from the compound *girl-friend*).

Scholars claim that speakers' preference for shortenings can be explained by their brevity and is due to the ever-increasing tempo of modern life. It is worth mentioning that both types of shortenings are characteristic of informal speech in general and of uncultivated speech particularly.

In conclusion we can say that language is a living substance as it is in constant change and it means that its vocabulary enriches daily making speech more beautiful, elegant and sophisticated. Therefore, language learners should pay special attention to word formation processes to get a better understanding of their functioning in speech. Old realities and terms disappear as they are replaced by others. In linguists' opinion words are liable to archaism and innovation. And, as the scientific researches prove, the latter is more active and complete than the other, as it is performed by internal and external methods. The external method is based on borrowings from other languages, while the internal methods include word-building means, which fall into major and minor ones.

References

- Akhmanova, O. *Lexicology: Theory and Method*. Moscow: State University, 1972, pp. 59-66.
Antrushina, G. et al. *English Lexicology*, Moscow: Higher School Publishing House, 1985, pp.67-72,
Arnold, I. *The English Word*. Moscow: High School, 1986, pp. 143-149.
Burchfield, R. *The English Language*. London: Canon G. Historical, 1985, pp. 45-47.
Ginsburg, R. *A Course in Modern English Lexicology*. Moscow: Higher School Publishing House, 1966, p.271.
Hulban, H. *Syntheses in English Lexicology and Semantics*. Iasi: Universitatea "Al. I. Cuza", 2001 p. 273.
Tataru, C. *Notes on Modern English Lexicology*. Iasi: Polirom, 2000, p. 236.
Celce-Murcia, M. *Teaching English as a second or foreign language*. (2nd ed.). Boston: Heinle and Heinle. 1991
Koonin A., *English Lexicology*, Moscow: Higher School Publishing House, 1996, p381
Arbecova I. I., *Lexicologia angliiscologiazica*. Moscow: Higher School Publishing House 1997
Celce-Murcia, M. *Teaching English as a second or foreign language*. (2nd ed.). Boston: Heinle and Heinle. 1991
Lipka, L. *English Lexicology*. Tübingen: Narr. 2002
Longman Dictionary of Contemporary English New Words – Oxford University Press; 2001

A COMPARATIVE STUDY OF WORD FORMATION PROCESSES IN ENGLISH AND ROMANIAN

Angela CĂLĂRAȘ, University Lecturer

"Alecu Russo" State University of Bălți Republic of Moldova

Summary: *Word –formation is one of the most important problems in the field of Lexicology, because it is an internal means of enriching the vocabulary of the language.*

The article focuses on the basic means of word - building both in English and in Romanian, pointing out the similarities and differences between them. Linguists examine word – building ways taking into consideration the structure of the languages. Thus, though affixation, compounding and conversion are the major and most productive ways of forming words in both languages, affixation is anyway more productive in Romanian while shortening and conversion appear highly productive in Modern English.

Key Words: *similarities and differences, vocabulary extension, effective word-building means, productive and non-productive ways, lexicalization of suffixes, grammatical syntagmas, affixes, neutral, morphological and syntactical compounds.*

Language is the basic means of communication among people and it is never stable as it reflects all changes that occur in any life sphere. The vocabulary of any language immediately records the appearance of a new phenomenon or object by giving it a certain name in order to be useful for the society. Being in a constant development, society needs more and more notions to name new realities and make communication possible between speakers of the same language as well as of different languages.

English is a very productive language and, it has been proved that due to its versatile nature, it can undergo many different word- building processes in order to create new lexicon. New trends are pointing up in the productive field, this is the case of such word-formation means as clipping, blending and conversion. But they have not been much studied yet; therefore scholars' opinions differ about the way they should be treated. Yet, all scholars agree that these new methods are becoming more frequently used. Thus, conversion is becoming more and more active and productive, and, it is believed to create a great part of the new words appearing in the English language.

The analysis of peculiarities of word-formation in English is a topical issue; it is of scientific and practical interest due to the wide usage of English as a second language throughout the world.

Having studied the growth of the vocabulary, linguists distinguish two ways of enriching it. Firstly they point out **vocabulary extension** that is the appearance of new lexical items. According to it new words appear mainly as the result of:

a) **productive and non-productive ways of word-building;**

b) **borrowings from other languages and semantic extension.** By the latter one is meant the appearance of new meanings of existing words which may result in homonyms.

Linguistic literature proves that various scholars distinguish different effective means of enriching the vocabulary: So, a famous Russian scholar R. S. Ginzburg considers that the most widely used means of word – building in English are affixation (very productive in verbs and nouns) and composition (the most productive in nouns and adjectives). T. I. Arbecova states that the basic word-building ways in Modern English are those that work independently or in combination such as: conversion, compression, compounding, abbreviation, back-derivation and isolation of sense (Arbecova 1997, 25).

It should be remarked that I. Smirnitkii divides Modern English word-formation into two types: **word-building** (словопроизводство) and **compounding** (словосложения). He claims that affixation and conversion are the major processes of forming new words in English and he also mentions sound interchange, distinctive stress, lexicalization of forming suffixes. It is worth mentioning that the last ones are less productive than affixation and conversion (Ginsburg 1966, 194).

After a thorough study of linguistic sources proposed by another outstanding scholar Hans Marchand, we can clearly see that he distinguishes two ways by which the vocabulary can be enriched (Adams 1972, 28):

To the first way he refers words formed as grammatical syntagmas, that is combinations of full linguistic signs (Compounding, Prefixation, Suffixation, Derivation by a zero morpheme and Back derivation);

To the second way he refers words which are not grammatical syntagmas, these are combinations that are not made up of full linguistic signs (Symbolism, Blending, Clipping, Rime and Ablaut Germination,).

Irina Arnold investigates the problem further and, besides the above mentioned methods, she considers Sound imitation, Abbreviation, Distinctive Stress, Shortening, Acronyms, Back-formation and Substantivation as becoming more and more popular in Modern English word-building (Arnold 1986,78).

So, linguists agree that affixation, composition and conversion are the most widely used word-building ways in English; conversion being universally accepted, not only as the major and a highly productive but also a particularly English way of word-building. Some scholars even consider conversion *a childish way of coining new words*.

Thus, some Romanian scholars A. Graur and M. Avram consider that Affixation and namely Derivation, is the leading and most productive word-building process in Romanian (Graur 1989,94).

Speaking about word-building processes Horia Hulban, another Romanian professor notices that “*In English as well as in Romanian suffixation is mostly characteristic of noun and adjective formation while prefixation is mostly typical of verb formation. The type of affixation with the help of infixes is not productive either in Romanian or in English.*” (Hulban 2001,124)

It is of interest to remark that Romanian and English languages have functional affixes as well, but the Romanian language has more affixes in present tense, while the English language has only an “s” for the present simple + III person- he or she **-reads** while I, you, we, they- **read**.

As for the functional or, as other linguists call them, the inflectional affixes we can say that there are hardly more than ten of them. The paradigm of the regular English verbs is marked by only 4 forms: *open, opens, opened, opening*, while the Romanian Verbs have a greater number of them. We can say that though both languages have inflectional morphemes, the difference between them can be explained through the difference of the systems of grammatical forms.

Having studied affixation thoroughly R. S. Ginzburg and I.V. Arnold affirm that the situation with derivational affixes is even more intricate. They explain that the range of possibilities is very narrow in English due to its nature. Unlike English, Romanian language not only possesses a bigger number of affixes (for example diminutive affixes) but adds many of them to the same stem: *băiat- băiețaș, băiețică*. And as we know nothing of the kind is possible in English because only the diminutive *y/ie* can be added to the noun stem- *girl*, but not *ette, let, kin, kins*.

Another word-building process often noticed in both languages is *composition* and it is regarded both from the structural and semantic aspects. It should be emphasized that traditionally English and Romanian languages distinguish three types of compounds: *neutral, morphologic and syntactic compounds*. If we take neutral compounds we must say that these are compounds containing no linking elements such as *blackbird, shop-window, sunflower* and *câine-lup, soare-apune*. What is remarkable about them is the fact that they are more productive than the morphological compounds. In morphological compounds the stems are connected with a linking element, it may be a vowel or a consonant (e.g. *o, i, s* as in *Anglo-Saxon, handiwork, spokesman and Indo-European, electro-magnetic*) and it must be said that these compounds are non-productive in both constant languages.

The last type and these are the syntactic compounds can be characterized as a feature of specifically English word – structure because they are formed from segments of speech, containing in their structure numerous traces of syntagmatic relations typical of speech such as articles, prepositions, adverbs (*Lily-of-the –valley, Jack- of-all-trades, forget-me-not and ducă-se –pe- pustii, Alba ca Zăpada, nu-mă-uita*).

The analysis of compounds from the semantic aspect includes the question of correlation of separate meanings of the constituent parts and the actual meaning of the compound. Linguists divide such compounds into three groups (Arnold 1986, 83).

The first group of compounds are those whose meaning can be described as the sum of their constituent meanings such as *binefacere, prim – regizor* and *classroom, dining – room, bedroom*.

The second group of compounds are those where one of the components changed its original meaning such as *coate-goale, gură-spartă*, and *blackboard, lady-killer, lazybones*.

And the third group of compounds are those that have lost their original meanings like in *zgârâie – brânză, nu- mă-uita* and *lady- bird(furniture), bluebottle(flower insect), bluejacket(a military serving in the navy)*.

It is worth mentioning that some linguists propose another classification for Romanian compounds, differentiated by the parts of speech they belong to and by the parts of speech of their constituent elements. They affirm that the simplicity of paradigms of English parts of speech is in favour of – *conversion*, which proves to be the most productive word-building process in Modern English (Graur 1978, 69)

After a thorough study of this word-building means we can clearly see that though it is also productive in Romanian, it isn't as highly productive as it is in English, because Romanian is a synthetic language and the biggest part of its words are polysyllable. And it is known that polysyllable words are in fact hardly liable to conversion. Another reason

that makes conversion less spread in Romanian is the fact that Romanian language is known for its difficult paradigms. So, we can state that conversion is a specifically and highly productive way of word-building in English and not in Romanian due to the analytical structure of Modern English, where the greatest number of words are monosyllable. And it is worth mentioning that in English conversion as a word-building means stands next to affixation. Though all parts of speech are liable to conversion, the parts of speech more affected by conversion are verbs, nouns and adjectives. The greatest part of words formed by means of conversion are verbs made from nouns (*to hammer, to dog, to pencil, to father*).

To sum up we can say that word-building is really an interesting field for research and it proves that there is much more to be discovered.

Linguists consider that one of the common peculiarities of word-building in both languages could be explained by the fact that both the Romanian and the English languages are rich in words of Latin, French, Italian and Greek origin.

We consider that the mechanisms of word-formation are an important area worth investigating from the point of view of teaching/learning English as a foreign language. Linguistic theories have not focused on the aspect of word-formation processes and their importance in acquiring English as a foreign language, though the knowledge of word-formation means is very important in teaching English as a foreign language.

Being native speakers of Romanian language and having English as our target language, we can conclude that it is but natural that a comparative study of word-building means in both languages can only enhance the process of vocabulary acquisition and make the teaching-learning process easier and more exciting for both teachers and students. Discovering similarities and differences between the word-building patterns the vocabulary of the languages under study enriches, students are sure to advance in mastering both languages.

References:

- Adams V. An Introduction to Modern English Word – Formation: London: Canon G. Historical, 1973, p. 110.
Arbecova I. Lexicologia angliiscolg iazica. Moscow: Higher School Publishing House, 1997
Arnold, I. The English Word. Moscow: M. High School, 1986, pp. 143-149.
Graur Al., Formarea Cuvintelor în Limba Română. Vol II, Prefixele, București: 1978, p.186.
Graur Al., Avram Mioara. Formarea cuvintelor în limba română. Vol III, Sufixe. București:1989, p. 167.
Ginsburg, R. A Course in Modern English Lexikology. Moscow: Higher School Publishing House, 1966, p.271.
Hulban H. Syntheses in English Lexicology and Semantics. București: Universitatea “Al. I. Cuza”, 2001 p. 273.
Tataru, C. Notes on Modern English Lexicology. Iasi: Polirom, 2000, p. 236.
Longman Dictionary of Contemporary English New Words – Oxford University Press; 2001

ОСНОВНИ СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Барничко Мар'яна Василівна, студентка

*Науковий керівник: Перішко І.В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

На сучасному етапі неможливо заперечувати очевидний факт комп'ютеризації різних сфер знань. Відповідно, в умовах масового використання персонального комп'ютера в різних галузях, не лише обмеженому колу спеціалістів-комп'ютерників, але і будь-якому користувачу персонального комп'ютера необхідно вміти застосувати певні найменування для позначення апаратного та програмного забезпечення комп'ютера, оволодіти діями, які виконуються при роботі з ним, та ознайомитися з поняттями, що виникають при взаємодії інформаційних технологій з іншими галузями науки і техніки.

Допомогти в цьому може саме знання комп'ютерних термінів. Характеризуючи комп'ютерну термінологію, необхідно відмітити динаміку її виникнення та інтенсивність збагачення новими лексичними одиницями. Стрімкий розвиток комп'ютерних технологій та розширення всесвітньої мережі Інтернет спричинили активізацію номінативних процесів, у результаті яких утворилася і продовжує утворюватися велика кількість лексичних одиниць термінологічного характеру. Це є причиною появи елементів новизни у текстах з проблем комп'ютерних наук та інформаційних технологій. Вони є особливо цікавими, проте пов'язані з вживанням нових термінів, ще не зафіксованих у словниках. Зрозуміло, що такі випадки можуть створювати серйозні проблеми в процесі перекладу.

Комп'ютерна терміносистема та способи її перекладу стають об'єктом дослідження численних науковців, серед яких: І.В. Андрусак, Е.Г. Балюта, Б.А.Гончаров та інші.

Мета нашого дослідження полягає у з'ясуванні структурно-семантичних параметрів одиниць метатерміносистеми англійської мови сфери комп'ютерних технологій та способи їх перекладу.

Основна складність перекладу текстів комп'ютерної галузі, а саме переклад термінологічних одиниць, полягає у розкритті та передачі засобами української мови іншомовних реалій. Обов'язкова умова повноцінного перекладу будь-якого спеціального тексту, особливо комп'ютерного, – це повне розуміння його перекладачем. Дослівний переклад термінів, без проникнення у їх сутність, без знання самих явищ, процесів та механізмів, про які йдеться в оригіналі, може призвести до грубих помилок у перекладі. Основними способами відтворення українською мовою комп'ютерної термінології є:

- транскодування
- калькування
- описовий переклад
- еквівалентний переклад [1].

Спосіб транскодування полягає в передачі звукової чи графічної форми слова вихідної мови засобами абетки мови перекладу. Особливо часто транскодування термінів відбувається тоді, коли термін у мові перекладу складається з міжнародних терміноелементів латинського чи давньогрецького походження.

Чисельні комп'ютерні інновації входять до складу української мови разом з розвитком науки і техніки. В умовах відсутнього певного поняття для позначення явища або об'єкта, процес номінації відбувається двома шляхами:

- новий термін запозичується з іншої мови разом з асиміляцією явища чи поняття;
- номінації відбуваються засобами, існуючими у мові (наприклад, надання нового значення існуючим словам).

Дослідження показують, що в процесі перекладу комп'ютерних термінів українською мовою використовуються наступні методи:

- транслітерація /транскрипція;
- експлікація;
- переклад на основі аналогії (із застосуванням стандартної лексики в іншому значенні) [2].

Транслітерація – це передача літер алфавіту однієї мови літерами або сукупністю літер алфавіту іншої мови, тобто літерна імітація форми вихідного слова. Шляхом транслітерації були запозичені такі терміни як Internet – інтернет; chat – чат; hacker – хакер; printer – принтер; computer – комп'ютер; commutator – комутатор; processor – процесор; operator – оператор; monitor – монітор; indicator – індикатор; portal – портал; server – сервер; multimedia – мультимедіа; decoder – декодер; scanner – сканер; gigabit – гігабіт.

Перекладацька транскрипція – це фонемне відтворення лексичної одиниці за допомогою фонем мови перекладу, тобто фонетична імітація вихідного слова. Шляхом транскрибування були запозичені такі терміни як tuner – тюнер; browser – браузер; site – сайт; joystick – джойстик; provider – провайдер; display – дисплей; user – юзер; cartridge – картридж; file – файл; site – сайт; driver – драйвер.

Змішане транскодування: on-line – онлайн; interface – інтерфейс; chat – чат; adaptor – адаптер.

Адаптоване транскодування: profile – профіль; matrix – матриця; domain – домен; command – команда; card – карта; menu – меню [5].

Одним із найпоширеніших способів перекладу є калькування (від фр. *calque* – копія). Під калькуванням розуміють переклад частин іншомовного слова (складного, похідного чи словосполучення) з подальшим складанням елементів в одне ціле. Прикладами калькування є переклад таких термінологічних словосполучень, як access code – код доступу; autorepeat – автоматичний повтор; absolute disk read – абсолютне зчитування з диску; abstract semantic network – абстрактна семантична мережа.

Калькування – це переклад лексичних одиниць оригіналу, шляхом заміни їх складових частин (морфем або слів) лексичними відповідниками у мові перекладу. Калькування, як прийом перекладу, частіше застосовують у перекладі до тих складних термінів, що утворені за допомогою поширених загальноживих слів. Калькування використовують при перекладі таких термінологічних словосполучень, як, наприклад: process-handling procedure – процедура управління процесом; peer view instances – рівноправні екземпляри видимого елемента; disk storage – дискова пам'ять; current drive – поточний дисківід; image recognition – розпізнавання зображення. Калькування є виправданим при перекладі термінологічних словосполучень тоді, коли складові елементи цих словосполучень уже посіли певне місце у термінологічній системі мови перекладу і є доступними для розуміння спеціалістів [4].

У ряді випадків використання способу калькування супроводжується зміною послідовності калькованих елементів. Нерідко в процесі перекладу транскрипцію та калькування використовують одночасно: control panel – панель управління; matrix printer – матричний принтер; hot keys – гарячі кнопки; file system – файлова система; artificial neural network – штучна нейронна мережа; computer network – комп'ютерна мережа; mailbox – поштова скринька.

У випадку, коли словосполучення складається з термінів, які ще не увійшли у вживання в певній галузі науки чи техніки мовою перекладу і потребують свого тлумачення, використовують експлікацію.

Експлікація (від лат. *explicatio* – роз'яснення) – це лексико-граматична трансформація, при якій лексична одиниця мови-оригіналу замінюється словосполученням, яке дає пояснення або визначення даної одиниці. За допомогою експлікації перекладають багатокomпонентні термінологічні словосполучення як, наприклад: native mode – режим роботи у власній системі команд; processor-specific code – програма, прив'язана до певного процесора; magnetic bubble memory – запам'ятовувальний пристрій на циліндричних магнітних доменах; non-mouse program – програма, яка не підтримує роботу з мишкою; policy module – модуль керування використанням ресурсів; business application – програма комерційних розрахунків; nucleus – ядро операційної системи; gigaflops – мільярд операцій з рухомою (плаваючою) комою (крапкою) за секунду.

Продуктивність експлікації при перекладі українською мовою також пояснюють розбіжностями у способах творення слів та словосполучень. В англійській мові переважають багатокomпонентні безприйменникові словосполучення, що не є притаманним українській мові, і це створює певні труднощі у процесі перекладу. Ці труднощі часто усувають за допомогою калькування зі зміною послідовності компонентів словосполучення. Наприклад: BIOS – Basic Input/Output System – базова система введення-виведення; DMA – Direct Memory Access – прямий доступ до пам'яті; DML – Data Manipulation Language – мова маніпулювання даними; DPB – Disk Parameter Block – блок параметрів диска [3].

Перевагою калькування перед експлікацією є те, що експлікація є багатослівною, а в калькуванні кожному елементу словосполучення мовою оригіналу відповідає один елемент словосполучення мовою перекладу, тобто реалізується принцип економії мовних засобів. Іноді експлікація діє сумісно з калькуванням як, наприклад: MS-DOS – Microsoft Disk Operating System – дискова операційна система фірми Microsoft.

Описовий спосіб перекладу – це такий спосіб, який використовується у випадку, якщо англійський фразеологізм не має в рідній мові еквіваленту або аналогу, а дослівний переклад міг би привести до малозрозумілого буквализму. Перекладачеві необхідно відмовитись від передачі образності та використовувати описовий переклад – з поясненням змісту фразеологічної одиниці за допомогою вільного сполучення слів.

Якщо значення англійського слова повністю відповідає значенню українського, то це еквівалентний переклад. Цей вид перекладу досить поширений при перекладі англійських комп'ютерних термінів, хоча в українській мові існує не надто велика кількість слів-відповідників у цій галузі. Можна навести такі приклади еквівалентного перекладу: keyboard – клавіатура; memoory – пам'ять; message – повідомлення; mode – режим; notepad – записна книжка; screen – екран; desktop – робочий стіл; network – мережа; bar – панель; etag – помилка.

Таким чином, інтенсивний розвиток науки і техніки разом із процесами глобалізації у сучасному суспільстві приводять до безперервного збагачення термінологічної системи української мови словами і словосполученнями, пов'язаними зі сферою інформаційних технологій.

Комп'ютерна термінологія є, мабуть, найдинамічнішою із термінологічних систем, і в ній навряд чи колись можна буде поставити крапку та вважати дослідженою, оскільки інновації в комп'ютерній техніці розвиваються досить стрімко.

Список використаних джерел

1. Андрусак І. В. Англійські неологізми кінця ХХ століття як складова мовної картини світу : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 / Ірина Василівна Андрусак. – К., 2003. – 20 с.
2. Балюта Е. Г. Лінгвістична характеристика комп'ютерної терміносистеми англійської мови / Е. Г. Балюта // Вісник Запорізького державного університету. Серія : Філологічні науки. – Запоріжжя, 2001. – № 3. – С. 15–17.
3. Біскуб І. Англомовний дискурс програмного забезпечення як особливий вид комунікації користувача і комп'ютерної системи / І. Біскуб // Нова філологія : [зб. наук. пр. / голов. ред. В. М. Манакін]. Актуальні питання лінгвістики тексту та дискурсології; Функціональне та лінгвопрагматичне вивчення мовних одиниць; Методика викладання філологічних дисциплін. – Вип. 30. – Запоріжжя, 2008. – С. 15–20.
4. Борисов В. В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / В. В. Борисов. – М. : Воениздат, 1992. – 320 с.
5. Гончаров Б. А. До питання про типологію та переклад скорочень в англомовній науково-технічній літературі / Б. А. Гончаров // Теорія і практика перекладу. – К., 2003. – Вип. 17. – С. 143–151.

ОСНОВНІ КОНЦЕПТИ КОМП'ЮТЕРНОГО СЛЕНГУ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

*Богачик Марина Сергіївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач
Рівненський державний гуманітарний університет*

Прогрес людства у сфері інформаційно-комунікаційних технологій спричиняє постійне оновлення лексичного складу мови, оскільки її розвиток безпосередньо залежить від екстралінгвістичних чинників. Зокрема, Г. Антрушина підкреслює, що «...у своїй еволюції мова проявляє залежність від середовища, в якому вона існує, з одного боку, і від внутрішнього механізму та устрою, з іншого» [1, с. 198]. Так, інтенсивна комп'ютеризація усіх сфер життя та діяльності сучасного суспільства є одним з таких екстралінгвістичних чинників. О. Уздинська ще у 1991 році зазначала, що «...спостереження за середовищем людей, чия професія пов'язана із використанням комп'ютерів і особливо мережі Інтернет, показують, що саме в цій сфері відбувається найбільш активне створення неологізмів» [8, с. 16]. Провідну роль в оновленні лексичного складу мови відіграють комп'ютерні терміни. Більшість комп'ютерних понять мають паралельну номінацію в термінології та слензі. Ю. Зацний наголошує, що «...англійський комп'ютерний сленг завдяки своєму глобальному пресингу чинить найбільший вплив на інші варіанти сленгу» [3, с. 105].

У сучасній лінгвістиці немає однозначної думки щодо походження терміну «сленг». Зокрема, припускають, що англ. «slang» походить від «sling», що означає «метати, жбурляти». Так, слово «sling» використовується у виразі «to sling one's jaw», що означає «говорити буйні та образливі промови». За іншою версією слово «сленг» походить від «slanguage», де префікс s- додається до слова «language» в результаті зникнення слова «thieves». Прослідкувавши причинно-наслідковий ланцюжок, можна стверджувати, що згідно цієї версії сленг спочатку використовувався для позначення мови злодіїв – «thieves' language». Перша писемна згадка про сленг датується ХVIII століттям і це слово означало «образу». Згодом, приблизно у 1850 році цей термін використовувався для позначення просторічної лексики.

Комп'ютерний сленг виник порівняно недавно, у 1946 році одночасно із появою електронно-обчислювальних машин у США. Він відрізняється динамічним розвитком та емоційною забарвленістю. Комп'ютерний сленг є нелітературною лексикою, яка знаходиться за межами літературної англійської мови. Сленг – це лексика, яка виникла та вживається насамперед в усному мовленні. Проте, комп'ютерний сленг характеризується домінуванням писемного мовлення.

Розглянемо трактування поняття «комп'ютерний сленг». Спочатку комп'ютерний сленг розглядався як слова, що вживаються лише людьми, чия професійна діяльність пов'язана із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Проте з активною інтеграцією інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери буденного життя та повсякденної діяльності людей поняття комп'ютерного сленгу набуває ширшого значення. Комп'ютерний сленг починає розглядатися як різновид сленгу, який використовується професійними та іншими користувачами комп'ютера. І. Міщук визначає комп'ютерний сленг як «...слова, які слугують для спілкування людей однієї професії – програмістів, або просто людей, які користуються послугами комп'ютера» [5, с. 69]. Є. Стрига трактує комп'ютерний сленг як «...професійну мову «комп'ютерників» і програмістів, а також людей, чия професійна діяльність тісно пов'язана з комп'ютерами та їх використанням; галузь професійної мови, доступну звичайним користувачам комп'ютерів і яка включається ними в своє мовлення» [7, с. 187].

Ознаками комп'ютерного сленгу є: експресивність, емоційність, лаконічність, гнучкість, рухливість, жвавість, динамічний розвиток, наявність великої кількості скорочень та символів, дотепність, мовна гра, іронічність,

жартівливість, образність, часто зневажливе та презирливе забарвлення.

Функції комп'ютерного сленгу: експресивна, емоційно-оцінювальна, номінативна, комунікативна, творча, маніпулятивна, ідентифікаційна.

Існують численні класифікації тематичної структури комп'ютерного сленгу.

Є. Сапронова розрізняє такі тематичні групи комп'ютерного сленгу: людина, яка має відношення до світу комп'ютерів; дії людини та відповідні дії комп'ютера; робота з комп'ютером, невдачі в роботі з комп'ютером; складові частини комп'ютера; назви програмних продуктів, команд, файлів; комп'ютерні ігри; Інтернет [6, с. 2].

Н. Виноградова [2] представляє таку тематичну структуру комп'ютерного сленгу: комп'ютер та його деталі; програми та їх різновиди; людина, яка працює з комп'ютером; типові операції, які здійснюються під час роботи з комп'ютером.

О. Котова [4] пропонує дещо розширену тематичну структуру комп'ютерного сленгу: програми; символи, знаки; дії; функції і команди; системи; деталі та пристрої; (інформаційні) одиниці вимірювання; позначення та характеристика людей, пов'язаних з програмуванням.

Отже, проаналізувавши різні тематичні структури комп'ютерного сленгу, можна виділити такі когнітивні категорії: об'єкти, суб'єкти, діяльність, абстрактні.

Відповідно до цих когнітивних категорій розрізняємо такі концепти:

1. Інформаційно-комунікаційні технології.

Наприклад: *puter-computer; lapper-laptop.*

2. Програмне забезпечення та складові частини комп'ютера.

Наприклад: *screenie-screenshot; app-a computer software application; splash screen -a window that appears when a computer program is started, but before its main interface is displayed; system -a computer system; thrash-in a computer system, to be stuck performing some activity repeatedly but not making progress; three-finger salute -the pressing of the «Alt» key + the «Ctrl» key + the «Del» key to reboot or unfreeze a PC computer; toaster -an underpowered computer.*

3. Люди.

Наприклад: *admin -administrator, administration, person or department that runs an organisation; geek -a computer and IT expert; troll -1) someone who posts provocative messages on forums or message boards 2) to post provocative messages on forums or message boards; leech -a person who downloads without uploading in return; griefer -a person who causes others great distress for personal satisfaction (usually in computer games); hack -1) an untalented professional 2) to work on a computer programming or computer software problem; hacker -1) a person who is very good at programming 2) a person who is an expert at a particular computer program or computing technology; haxor -spelling variant of «hacker» (often used sarcastically); techie -a person proficient in technology; technotard -a person who has problems using modern technology (from «technology» + «retard»); white hat -person who engages in computer security breaching for the purpose of finding problems to fix before another party («black hat») can maliciously exploit them; script kiddie -person who engages in computer security breaching through use of widely available prepackaged exploiting utilities, for recreational purposes and without significant low-level knowledge of computer security; tweep -a Twitter user; cewebrity - a person who is famous due to world-wide web presence; code monkey - a person who writes code, «programmer»; cracker -a person who uses computers maliciously (this usually involves «cracking» security); eyebal - a visitor to a website.*

4. Діяльність, пов'язана з використанням ІКТ та мережі Інтернет.

Наприклад: *flame -to attack someone by posting an abusive message in an online forum or message board; egosurf -to search for one's own name on the Internet; frag -to kill or seriously damage (from video games- to ruin); nuke -to crash a person's computer by exploiting bugs in the operating system they use; rick roll -to click a link on the web and be taken to a site other than the one anticipated; swap -to move information between one's memory and some other source of information; txt -1) text, 2) to text -to send a text message; meespace -a term used by young Internet users to mean the physical world, in contrast to the virtual world of «cyberspace»; meme -something that spreads through the Internet in the same way that a virus spreads between organisms; nastygram -any email that is unpleasant in tone or content; netiguette -the accepted etiquette on the internet (from «net» + «etiquette»); PW -password; sneakernet -a metaphorical computer network for data transfer; spaghetti code -code whose overall structure is difficult to understand; swap -to move information between one's memory and some other source of information; Twitiquette -rules governing socially acceptable behavior on Twitter (from «Twitter» + «etiquette»); vlog -1) video log, running series of short videos posted online, 2) to upload short video clips to a personal or news site; warez -pirated commercial software; webinar - a seminar conducted over the web (from «web» + «seminar»); avatar - is an icon that represents a real person in an online game, forum or other area of cyberspace; blogosphere - a particular subset of the totality of all blogs; flash mob - a spontaneous public gathering of people organized via the Internet; lobotomy -the act of removing the CPU from a computer in order to perform a replacement or upgrade; defriend - on a social networking website to remove someone from one's list of friends.*

5. Віруси.

Наприклад: *virus -a harmful computer program that can spread from one machine to another; nuke -to crash a person's computer by exploiting bugs in the operating system they use; spam -1) unsolicited advertisements sent in bulk via e-mail, 2) advertisements posted in any inappropriate place on the Internet (blog comments, discussion forums, etc.); spamvertize -to advertise using spam and «spammy» techniques; spoiler -something that reveals important plot elements or details from a work of fiction or non-fiction; spyware -software that lets third parties monitor a user's activities and personal data (from «spy» + «software»); typo-squat -to occupy a domain name that is a misspelling of a popular website.*

6. Мова, символи, знаки.

Наприклад: *write-only code -source code that is extremely difficult to understand; bondage and discipline language - a programming language with strict, static typing; dox - personal information about a person that has been released on the web; worm - a program that propagates over a network reproducing itself as it goes.*

7. Результати впливу інформаційно-комунікаційних технологій.

Наприклад: hactivism–activism via hacking; horked broken–ruined; postarrhea–metaphorical disease that causes a person to post too many things to some location on the web; topless–having no laptop or mobile device usage allowed; glitch–a fault or defect (esp. in computer software).

Отже, комп'ютерний сленг є динамічною системою, яка стрімко розвивається та активно інтегрується у життя і діяльність сучасного суспільства. Причиною цього є глобальна комп'ютеризація. Комп'ютерний сленг ще потребує детальнішого вивчення, оскільки жоден словник не в змозі наздогнати темпи виникнення та розвитку цього мовного явища.

Список використаних джерел

1. Антрушина Г. Б. Лексикология английского языка : учеб. пособие / за ред. Г. Б. Антрушиной, О. В. Афанасьевой, Н. Н. Морозовой – М. : Дрофа, 1999. – 228 с.
2. Виноградова Н. В. Компьютерный сленг и литературный язык : проблемы конкуренции / Н. В. Виноградова // Исследования по славянским языкам. – 2001. – №6. – С. 203–216.
3. Зацний Ю. А. Соціолінгвістичні аспекти вивчення складу англійської мови : навч. посібник / Ю. А. Зацний, Т. О. Пахомов. – Запоріжжя : ЗДУ, 2004. – 284 с.
4. Котова О. Е. Структура и семантика англоязычного комп'ютерного жаргона [Електронний ресурс] / О. Е. Котова. – Режим доступу : <http://www.isuct.ru/conf/antropos/section/3/kotova.htm>
5. Мішук І. М. Особливості перекладу американського комп'ютерного сленгу українською мовою / І. М. Мішук // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2013. – №9 (268), Ч. 1. – С. 69–72.
6. Сапронова Е. А. Формирование и стилистические особенности агнлийского компьютерного сленга / Е. А. Сапронова // Europeanresearch . – 2016. – № 4 (15). – С. 104– 108.
7. Стрига Е. В. Комп'ютерний сленг у сучасній англійській мові : походження та функціонування / Е. В. Стрига // Записки з романо-германської філології. – Вип. 1 (32). – 2014. – С. 186–191.
8. Уздинская Е. В. Семантическое своеобразие современного молодежного жаргона / Е. В. Уздинская // Активные процессы в языке и речи. – Саратов, 1991. – С. 15-20.
9. The Online Slang Dictionary [Electronic resource]. – Access mode : <http://onlineslangdictionary.com/thesaurus/words+meaning+computer+slang.html>

МОВНІ ЗАСОБИ РЕКЛАМИ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ/зіставний аспект/

Гембік Наталія Миколаївна, магістрант

*Науковий керівник: Палій В.П., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Рекламний текст має нормативний характер, тобто конструюється відповідно до багаторівневих норм: мовних, стильових та композиційних.

У сучасному мовознавстві рекламний текст розглядають як завершену структурно-цілісну інформаційну авторську одиницю для здійснення комунікативно-прагматичного наміру мовця.

Формуючи рекламний текст, потрібно враховувати багато мовних аспектів, серед яких: оптимальна композиційна структура, психологія сприйняття реклами, національно-культурні чинники, лексичний контент рекламного тексту.

Величезний масив спеціалізованої лексики призвів до появи нової галузі знання – рекламознавства, яке покликане регулювати, створювати та застосовувати рекламні повідомлення різного характеру в мові. Фахівці неодноразово наголошували, що процес вивчення іноземної чи рідної мови повинен спиратися на автентичний текст як одиницю комунікації, в якому представлені національні та мовні ознаки соціуму (Н. Д. Гальскова; Е. И. Пассов; В. В. Сафонова та інші) [3, с. 96]. Таким автентичним текстом вважається реклама.

У французькій рекламі виділено чотири основні характеристики, які виражають сутність національного підходу до реклами. Такими характеристиками є: “La Séduction” (зваблювання), “Le spectacle” (видовище), “L’Amour” (любов) і “L’humour” (гумор) [1, с. 56].

Поняття “La Séduction” означає, що реклама буде ефективною, коли заманюватиме споживача до покупки, спокушатиме його та зачаровуватиме.

Поняття “Le spectacle” означає: реклама повинна мати властивості шоу, гри, свою історію, особливості та переваги продукту чи послуги. Вважається, що хорошим французьким оголошенням є те, що містить ознаки драми, має розважальну цінність та театральні якості.

Поняття “L’Amour” означає, що романтика та інсинуація є невід’ємною частиною французької культури і, як наслідок, ефективним чинником французької реклами.

Поняття “L’humour” займає центральне місце у французькій рекламі, набуваючи коли форми непристойних контекстів, дещо шокуючих.

Як основні засоби досягнення вищевказаних характеристик та для максимального ефекту реклами використовуються певні синтаксичні структури поряд з емоційно-експресивною лексикою:

- метафора: “De plus en plus forts, de plus en plus longs” (Garnier, shampooing) [5];
- протиставлення : “Oui à l’été, non au vieillissement de ma peau!” (L’Oréal, lait soin protection avancée) [6];
- порівняння: “Bucheron comme la caresse d’une pluie d’été” (Bucheron, parfumerie) [6];
- гіпербола: “Plus noire, que la nuit” (L’Oréal) [5];
- синекдоха: “L’ardoise ne se regrette jamais” (Le tout ardoise pour la partie toit d’ardoise) [5];
- риторичне питання: “En panne d’argent cash à Paris?” (Western Union, transfert d’argent) [5].

Для оформлення рекламних текстів використовуються фонетичні (евфонічні і метричні) засоби для підсилення впливу слогану на споживача. Наприклад:

– алітерація: “La vie n'est pas en noir et blanc, elle est en or” – J'Adore de Christian Dior [6];

– асонанс: “Chambourcy oh oui!”, “On a toujours besoin de petits pois chez soi” [6];

– рима, ритм: “Mettez du fruit dans votre vie” (Andros, confiture) [6] та інші.

Реклама в Україні найпоширеніша через телебачення, популярності набуває реклама в мережі Інтернет. Особливість її в тому, що вона має яскраво виражену структуру (вступ, основну частину, висновки), кольорові зображення, популярні вислови та джінгли.

Рекламний текст в Україні є витвором мовнотворчого процесу, який характеризується завершеністю, об'єктивованістю у вигляді певної фрази, літературно оброблений у відповідності до типу цієї фрази, містить ряд особливих одиниць, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, стилістичного зв'язку.

Великою популярністю користується жаргон, зокрема молодіжний сленг: «Гей, дівчата, підривайтесь з дивану. Смак позитиву захопить людей. Заціни драже та спробуй мармелад. Вибухова карамель – це бомба смак» (шоколад MaxFun) [4, с. 119], «Якобс 3-в-1. Працюй хардово – відпочивай драйвово» (кава Jacobs) [4, с. 241], «Веселяться вдома всі, бо підвисли на Люксі» (Радіо Люкс таксі) [3, с. 104].

Більше місця в українському рекламному просторі займають розмовні та просторічні лексеми, що надає мовленню невимушеності завдяки своїй експресивності: «Із «Наповалом» – картоплі валом» (засіб від жуків «Наповал») [4, с. 246].

Часто в українській рекламі порушується межа між дозволеним та забороненим через використання слів-табу, що є абсолютно недопустимим у текстах такого жанру: «Сергій – лопух, бо купив дорожче. А у нас дешевше» (супермаркет Ельдорадо) [4, с. 57].

Для української реклами специфічним є використання авторських неологізмів, які хоч і порушують культуру мовлення, але надають висловлюванню надзвичайної емоційності, креативності та незвичності: «Настав кінець сірим блюдням» (кетчуп Чумак) [4, с. 443], «Безкомпромісний мама-контроль» (фірма «Наша ряба») [4, с. 444].

Аналіз лінгвістичних аспектів вивчення рекламного тексту дає підстави стверджувати, що сучасна реклама є багатоаспектним явищем мови, яке характеризується комплексним використанням як лексичних так і стилістичних мовних засобів.

Рекламний текст у французькій та українській мовах є об'єктом вивчення як феномен, що впливає на мовне середовище сучасної людини та мовну картину світу.

Рекламне повідомлення двох мов через призму комунікативно-прагматичної спрямованості, конструється відповідно до стильових, композиційних і мовних норм.

Проаналізовані лексичні та стилістичні особливості в рекламних текстах є дієвими засобами впливу на реципієнта, їх прагматичний аспект спрямовано на відбір лексичних одиниць афективного спрямування і стилістичних прийомів, які прямо чи опосередковано викликають бажану реакцію адресата.

На відміну від французької реклами, українська застосовує слова-інтернаціоналізми, адаптовані українською мовою.

Дослідження рекламних текстів може бути продовжене в зіставному аспекті, у проведенні лінгвокультурологічного аналізу концептосфери «Реклама» на матеріалі французької та української мов, а методичні прийоми при аналізі рекламних текстів можуть бути застосовані до вивчення інших мов.

Список використаних джерел

1. Дядечко Л. А. Рекламний слоган: прагматичний і соціофункціональний аспекти / Л. А. Дядечко // Вісник Черкаського університету. – 2009. – Випуск 169. – С. 53-59. – (Серія "Філологічні науки").
2. Коваленко Є. Структурна організація рекламного тексту в аспекті його лінгвістичного аналізу / Євгенія Коваленко // Лінгвістичні студії. – 2010. – Випуск 18. – С. 173–178.
3. Колесникова Н. В. Структурні типи рекламних текстів / Н. В. Колесникова // Вісник Запорізького державного університету. – (Серія : Філологічні науки (мовознавство)). – 2000. – № 1. – С. 98–128.
4. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации / Ф. И. Шарков // Теория коммуникации: К., 2015. – С. 591.
5. Le Point.fr magazine: інтернет-журн. – 2010. –№8,23,29.
6. Le Figaro.fr magazine: інтернет-журн.– 2006.– №3,17,21.

МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ МОРФОЛОГІЇ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Кальнюк Діана Олегівна, студентка

*Науковий керівник: Антончук О.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Розвиток національної системи освіти в Україні здійснюється шляхом гуманізації та гуманітаризації, про що свідчать зміст реформ, сутність державних документів, які визначають стан і перспективи освіти: Закон України про мови, Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті, Державний стандарт базової і повної середньої освіти та ін. У кожному з документів визначаються принципи, що мають домінувати в ході структурно-змістових і процесуальних перетворень: особистісна орієнтація навчання, соціокультурна спрямованість, когнітивно-комунікативний та діяльнісно-стратегічний підходи до навчання.

Стратегічні завдання освіти – створити умови для досягнення якісно нового рівня знань державної та інших мов; поліпшити науково-методичне забезпечення освіти; навчити школярів вільно володіти усіма мовними

багатствами. Пошук шляхів розв'язання зазначених завдань пов'язаний із дослідженням комплексу питань, серед яких чільне місце посідає функціонально-стилістичний аспект вивчення мови, що дозволяє розглядати її як активну систему та наближає до реальних умов функціонування мови. Функціонально-стилістичний підхід до вивчення української мови повинен спиратися на взаємозв'язок стилістики з усіма іншими розділами шкільного курсу, зокрема з морфологією.

Важливого значення у вирішенні окреслених проблем в основній школі набуває актуалізація знань про функціонально-стилістичний потенціал повнозначних частин мови, розвиток умінь користуватися стилістичними засобами морфології в різних сферах і ситуаціях спілкування.

Програма з рідної мови побудована з урахуванням комунікативно-діяльнісного та функціонально-стилістичного підходів до навчання. Основна мета курсу української мови в загальноосвітній школі – навчити учнів вільно володіти багатствами мови в різних ситуаціях спілкування. На уроках мови важливу роль, крім засвоєння лексики, фразеології, граматики та правопису, відіграє формування в учнів стилістичних умінь і навичок.

Як підсистема мови стилістика є елементом її культури, мовної практики індивіда, яка проймає всі форми усного і писемного мовлення. Добір слів з комунікативною метою відіграє особливу роль у мовленнєвому спілкуванні. Учні, вивчаючи українську мову, повинні засвоїти також стилістичні особливості мовних засобів. Сучасна програма з рідної мови для 10-11 класів передбачає поглиблення і систематизацію найважливіших відомостей з основних розділів мови і з стилістики зокрема (про стилі, типи і жанри мовлення, стилістичні засоби фонетики, словотвору, лексикології і фразеології, морфології, синтаксису). Граматична теорія, що вивчається в загальноосвітній школі, повинна становити певну систему понять, які дають уявлення про саму мову й науку про неї, сприяти практичному оволодінню нею. У методичних працях (О. Біляєв, М. Плющ, О. Текучов, М. Шкільник) зазначається, що шкільна граматика повинна становити собою популярно викладену наукову граматику. Різниця між шкільною і науковою граматикою повинна полягати не у змісті, а в обсязі матеріалу, у відборі для вивчення в школі найбільш важливого і необхідного, а також у способах його подачі учням і сфері вживання. Лінгвістичною природою частин мови зумовлюється вивчення їх шляхом з'ясування характерних для них семантико-синтаксичних властивостей. Уже в диференціальних ознаках повнозначних частин мови закладена основа вивчення їх у взаємозв'язку з лексикою і синтаксисом. Л. Варзацька зауважує, що урахування комплексу ознак частини мови (категоріальних, морфологічних, синтаксичних) дає змогу проникнути в їх лінгвістичну сутність, виробити у школярів стійкі навички розрізнення їх. При цьому особлива роль належить характерним для кожної частини мови особливостям синтаксичної сполучуваності з іншими словами в реченні, тому провідним специфічним принципом навчання морфології в середній школі є вивчення частин мови на синтаксичній основі.

Опрацювання мовних явищ у взаємозв'язку значною мірою визначає ефективність вивчення граматичного матеріалу, оскільки без засвоєння учнями всього комплексу понять з різних розділів мовознавчої науки, без формування вмінь встановлювати зв'язки між ними знання будуть формальними, несистемними, не зможуть стати основою розвитку мовлення.

Вивчення частин мови спрямовано на поглиблення знань учнів про граматичне і лексичне значення слова, про особливості словозміни й словотворення в українській мові, про синтаксичну функцію слів у мовленні. Усвідомлюючи особливості словозміни і словотворення, учні під час вивчення частин мови більш глибоко оволодівають нормами української літературної мови, зокрема нормами вимови, утворення форм слів, побудови словосполучень і речень, ознайомлюються з морфологічними й деякими синтаксичними синонімами.

Вивчення морфології має практичну спрямованість, адже відкриває можливості для розвитку мовлення учнів на основі засвоєння граматичних норм і правил, сприяє збагаченню словникового запасу учнів, засвоєнню правил слововживання. Оволодіння частинами мови шляхом виділення граматичних ознак слів, що належать до різних граматичних класів, розмежування видових і родових понять, класифікації морфологічних явищ спрямоване на удосконалення логічного мислення школярів. Без знання способів словозміни, що є предметом вивчення морфології, неможливе в подальшому ефективне засвоєння синтаксису, орфографії, пунктуації. Уміння змінювати слова відповідно до морфологічних правил лежить в основі побудови стилістично диференційованих текстів як засобу ефективної комунікації.

Програмами визначено державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Зокрема внаслідок навчання морфології учні повинні оволодіти такими уміннями й навичками:

- розпізнавати частини мови, визначати їх постійні й непостійні ознаки, синтаксичну роль;
- правильно утворювати частини мови відповідно до відомих способів словотвору;
- використовувати в мовленні окремі граматичні форми частин мови з урахуванням їхнього функціонального призначення.

Залежно від своєрідності навчання в школах різних типів, визначаються особливості вивчення морфології. В усіх типах шкіл питома вага надається комунікативно-діяльнісному, функціонально-стилістичному, когнітивному, соціокультурному підходам.

Список використаних джерел

1. Іваницька Н. Л. Вивчення членів речення у 4-8 класах / Н. Л. Іваницька. — Київ: Рад.шк., 1982. — 144 с.
2. Симоненкова Л. М. До вивчення функціональних стилів у IV-VI класах / Л. М. Симоненкова // Укр. мова і літ. в школі — 1980. — № 8. — С. 22-25.

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З СЕМОЮ НА ЗАПОЗИЧЕННЯ ЧАСТИН ТІЛА У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Королюк Олена Андріївна, студентка

*Науковий керівник: Тарасюк Н.Ю., кандидат філологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Фразеологія належить до галузей лінгвістики, що привертають увагу багатьох дослідників. Фразеологічний склад мови є невичерпне джерело кожного народу, на основі якого можна будувати культурно-етнографічні, лінгвістичні дослідження.

У даній роботі здійснили спробу у вивченні концептуальної семи на позначення частин тіла у фразеологічних одиниць і також розглянули особливості будови «концепту», «концептуалізації» на фразовому рівні.

Поняття «концептуалізації» ми розглядаємо вслід за І.А.Стерніним, який вважає що це – важлива складова розумово – пізнавальної діяльності людини. Вона полягає в осмисленні й усвідомленні різноманітної інформації, яка спричинює появу концептів, концептуальних структур, як наслідок концептуальної системи індивіда загалом.

У практичній частині дослідженнями спираємося на класифікацію за Ш.Баллі та В.Виноградовим, які виокремлюють такі фразеологічні одиниці:

Фразеологічні вирази – складаються із слів вільними значеннями, тобто відрізняються семантичними ознаками [6, с. 58].

Фразеологічні сполучення – звороти, значення яких мотивовані семантичними складовими їх компонентів [2, с.184].

Фразеологічні зрощення – поєднання, семантика яких не є безпосередньо вмотивованими складовими семемами.

Фразеологічні єдності – поєднання, значення яких частково пов'язане із семантикою складових компонентів, вжитих в образному значенні [2, с.184].

Існує безліч трактувань поняття «концепт», іноді вони дуже відрізняються один від одного, одні з них вкрай звужені (Ю.С. Степанов, В.І. Карасик) [4, с. 44], інші ж максимально широкі (С.Г.Воркачев, С.О.Аскольдов) [1, с. 268]. Найбільш всеохоплюючим, повним визначенням, на наш погляд, є формулювання С.Г. Воркачев: «Концепт – це термін, який поєднує лексикографічну і енциклопедичну інформацію, «найближче» і «найвіддаленіше» значення слова, значення про світ і про суб'єкт, який його пізнає» [3, с.10].

С.А.Юлтімірова яка визначає три основні підходи до розуміння концепту: лінгвістичний, когнітивний і культурологічний [7]. В цілому представники лінгвістичного напрямку розуміють концепт як весь потенціал значення слова. Стернін та інші прихильники когнітивного підходу до розуміння концепту відносять його до явищ ментального характеру [5, с. 59]. Представники третього підходу Степанов Ю.Ю., Слишкін Г.Г. вважають, що вся культура розуміється як сукупність концептів і відносин між ними [4, с. 44].

Таким чином, на сучасному етапі мовознавчої науки ми говоримо про неозначність трактуванні поняття «концепт» і його можливість характеризувати оточуючий світ.

Список використаних джерел

- 1.Аскольдов С.О.Концепт и слово / С.О. Аскольдов. – М.: Academia,1997. – 268 с.
- 2.Виноградов В.В. Основные понятия фразеологии как лингвистической дисциплины / В.В. Виноградов. – М.,1945. – 184 с.
3. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С.Г. Воркачев. – М.: Гнозис, 2004. – 10 с.
- 4.Степанов Ю.С. Концепт: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Школа,1997. – 44 с.
- 5.Стернін І.А. Методика исследования структуры концепта / І.А. Стернін. – Воронежский государственный университет, 2001. – 59 с.
- 6.Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка / Н.М.Шанский. – М.: Высшая школа,1985. – 58 с.
7. Юлтімірова С.А.Різні підходи до трактування терміна «концепт» [Електронний ресурс]- Режим доступу //http://www.rusnauka.com

СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОХОДЖЕННЯ СЛОВА «ДЖЕНТЕЛЬМЕН» ТА ЙОГО ДЕФЕНІЦІЇ

Кузьмич Катерина Андріївна, студентка

*Науковий керівник: Богачик М.С., кандидат педагогічних наук, старший викладач
Рівненський державний гуманітарний університет*

Розширення знань з абсолютною неминучістю викликає зміни в мові, насамперед у її «верхньому» поняттєвому ярусі – лексиці, що реєструє появу нових понять. Цілком зрозуміло, що розвинене суспільство прагне зберегти стабільність мови, яка має свою семантичну глибину, і насамперед це позначається на сталості її фонетичної будови, граматичної структури і лексичного складу [1,с.109].

Необхідність дослідження концепту «джентльмен» зумовлена нагальною потребою глибинного аналізу ключових понять об'єктивної реальності жителів англійських країн і зокрема Великої Британії. Саме цей концепт є складовим компонентом англійської ментальності.

Нашою метою є дослідити семантичні ознаки лексеми, що вербалізує слово «джентльмен», та порівняти значеннєве наповнення, зафіксоване в словниках. Для цього ми використовуємо дефініційний, концептуальний і порівняльний аналіз. Матеріалом дослідження слугують тлумачні словники англійської та української мов.

Слово джентльмен походить від фр. gentil–«благородний», лат. Gentilis – «що належить до роду, родовитий»

(від лат. *genus* «рід»), і англ. – *man* – «чоловік». За змістом англійське слово «gentleman» аналогічне французькому *gentilhomme*, іспанському «*gentilhombre*» та італійському вислову «*gentiluomo*» або «*gentiluomo*». Всі ці слова означають добре освічену, благородну людину із знатної сім'ї, члени якої мають особливі відмінності. З англійської на латинську мову переводяться як *generosus* – родовитий. У цьому сенсі англійський титул *gentleman*, як і французький *gentilhomme*, раніше означав приналежність до дворянства. Перше тлумачення слова, зафіксоване у словнику, мало таку дефініцію: 1) «*a polite man who behaves politely and treats people with respects*» та 2) «*a polite word for «man», used especially when talking to or about a man you don't know*» [6, с.373]; 3) «*a man of gentle or noble birth*» [8, с.467] та 4) «*a man of gentle birth, who was entitled to bear arms, ranking above a yeoman in social position*» [7]. З цієї точки зору, слово «джентльмен» мало лише позитивний характер та характеризувало благородного чоловіка з галантною поведінкою.

В той же час паралельно із вказаним значенням поступово утворюється й інше, яке суттєво витіснило перше в свідомості носіїв англійської культури. «Gentle» починає означати «domesticated» (одомашнений), що відобразилося у словникових визначеннях: 5) «*a man belonging to the landed gentry*» [9]. У XV столітті до цього значення додається «tamed» (приручений, спокійний, безпечний), що фіксується визначенням: 6) «*a man who combines gentle birth or rank with chivalrous qualities*» [9]; а в XVI столітті приєднується значення «soft, mild» (м'який), і, відповідно, дефініція: 7) «*a civilized, sensitive, or well-mannered man*» [10]. Поява таких смислів і спричинила уяву про джентльмена як про людину цивілізовану, яка вміє поводити себе спокійно, стримано, люб'язно з оточуючими. Важливо зазначити, що «цивілізованість» англійського джентльмена має непоказний характер. В Англії, на відміну від континенту, чим багатшою і вищою в соціальному плані є людина, тим скромніше вона одягається і поводить себе.

Згодом, поступово з'являється нове значення, яке пізніше витіснило попереднє. Наприклад, 8) «*a man who treats other people in a proper and polite way*» [9]. Саме смислов езначення слова описувало освічену людину з вишуканими манерами, що передбачало дотримуватись певних правил етикету у суспільстві дам. Клайв Льюїс давав своє тлумачення слову «джентльмен» у трактаті «Просто християнство», спираючись на факти XIX століття [4]. «Джентльменом» називали того чоловіка, який живе на дохід від своєї власності або спадщини, і, будучи забезпеченим, не має необхідності в заробітку. Дійсно, така дефініція створювала нове уявлення про слово «джентльмен». Це була людина цивілізована, фінансово незалежна, яка має почуття власної гідності.

Соціальний статус англійця другої половини XX століття залежав від володіння саме «правильною» мовою та вимовою. Людина, яка не розмовляла «Queen's English» – мовою, якою користувалися королева та її сім'я, – не могла вважатися джентльменом. Отже, джентльменом був: 9) «*a man from a high social class*» [9] та 10) «*a man from a family in a high social class*» [11]. Поряд з усім іншим поняття «джентльмен» ґрунтувалося на шанобливому ставленні до людей, особливо до жінок, і передбачало не користуватися будь-якими можливостями, щоб змусити людей робити те, до чого вони не мають схильності [2, с.72].

Концепт «gentleman» входить до складу численних ідіом. Наприклад, *complete, perfect, real, true gentleman* – «справжній джентльмен», *every inch a gentleman* – «джентльмен до мозку кісток», *gentleman at large* – «людина без певної роботи чи заняття», *gentleman in waiting* – «камергер», *gentleman of fortune* – «піраг; авантюрист», *gentleman of the old school* – «джентльмен старої школи», *gentlemen of the cloth* – «духовенство», *gentleman's agreement* – чесна «джентльменська угода», *old gentleman* – «диявол», *the gentleman in black velvet* – «кріт», *gentleman of the long robe* – «суддя, юрист», *gentle and simple* – «високорідний и низькорідний», *gentle as a dove* – «лагідний як ягня».

Чимало визначних осіб використовували граматичну форму слова «gentleman» у своїх працях. Вільям Кросвел описував власне бачення і трактування слова, а саме: «*To be a gentleman does not depend upon the tailor or the toilet. Good clothes are not good habits. A gentleman is just a gentle-man, - no more, no less; a diamond polished, that was first a diamond in the rough*» [12]. Джон Лок акцентував увагу саме на якостях, які властиві джентльмену: «*The next good quality belonging to a gentleman, is good breeding (manners). There are two sorts of ill-breeding: the one a sheepish bashfulness, and the other a misbecoming negligence and disrespect in our carriage; both of which are avoided by duly observing this one rule, not to think meanly of ourselves, and not to think meanly of others*» [12]. Таку ж думку розділяє і Едмонд Бюрк, кажучи, що «*Nothing is more certain, than that our manners, our civilization, and all the good things which are connected with manners and with civilization, have, in this European world of ours, depended for ages upon two principles; and were indeed the result of both combined; I mean the spirit of a gentleman, and the spirit of religion*» [13]. Автор «*Readings in Classical Chinese Philosophy*» Едвард Гатгоняк найточніше схарактеризував багатогранність образу джентльмена: «*The gentleman knows that whatever is imperfect and unrefined does not deserve praise. ...He makes his eyes not want to see what is not right, makes his ears not want to hear that is not right, makes his mouth not want to speak what is not right, and makes his heart not want to deliberate over what is not right. ...For this reason, power and profit cannot sway him, the masses cannot shift him, and nothing in the world can shake him*» [13].

Завдяки концепту «gentleman» також з'явилося чимало приказок: «*Once a gentleman, and always a gentleman*» – означає, що справжній джентльмен ніколи не зрадить своїм принципам, манерам та способу поведінки; «*It's not a gay coat that makes a gentleman*» – означає, що не одяг робить джентльмена, а він сам; «*The man who is always talking about being a gentleman, never is one*» – означає, що справжній джентльмен ніколи не вихвалитиметься, його вчинки говорять за нього; «*Alady is a woman whom makes it easy for a man to be a gentleman*» – означає, що за кожним джентльменом стоїть жінка, яка надихає та мотивує його; «*A thief passes for a gentleman when stealing has made him rich*» – дослівно має значення, що «гроші не пахнуть»; «*What is it to be a gentleman? Firstly it is to be thankful and secondly to complain*» – означає, що справжній джентльмен людина освічена, вихована, з вишуканими манерами та люб'язна з оточуючими; «*Education begins a gentleman, conversation completes him*» – означає, що основи становлення джентльмена проходять через освіту; «*The poverty of the gentleman is better than the money of the poor man*» – означає, що бідність джентльмена краще, ніж гроші бідної людини; «*A gentleman ought to travel abroad, but dwell at home*» – означає, що у гостях добре, а дома краще [5].

Сучасний варіант використання слова «джентльмен» позначає людину, яка володіє достатньою кількістю коштів і вільного часу, щоб цікавитися певними предметом чи заняттям, не маючи професійних навичок, не будучи

професіоналом. Вона не використовує свої аматорські знання і навички, щоб заробляти цим на життя. У цьому випадку «джентльмен» стає префіксом до цих понять: gentlemanfarmer, gentlemanarchitect, gentlemanpirate, gentlemanscientistтощо.

У сучасній американськанській англійській мові слово «джентльмен» стало загальноживаною формою шанобливого звертання до чоловіка. У Єдиному кодексі військового права поняття «gentleman» використовується у значенні «поводитися як належить офіцеру та джентльмену».

Н. Залесова [1], досліджуючи особливості концепту «gentleman» в американській англійській мові, зазначає, що саме манери джентльменанайбільш затребувані в сучасному американському суспільстві. Ці манери передбачають: дотримання етикетних правил поведінки за столом, у присутності гостей, рукоштовування; необхідність знімати капелюха, відкривати і притримувати двері, подавати жінці пальто, відсувати стілець; вміння користуватися візитними картками, давати чайові, дарувати квіти; а також ряд правил етикету, обумовлених сучасними реаліями: вміння правильно поводитися на політичній арені, в тренажерному залі, в конфліктній ситуації, складати електронні чи голосові повідомлення, користуватися стільниковими телефонами, коректно спілкуватися в режимі on-line. Затребуваними в сучасних умовах також є такі характеристики образу джентльмена як: «приси характеру» (чесність, благородство, витримка та стриманість, незалежність, безкорисливість). Менш актуальною є характеристика «класова приналежність». Незважаючи на те, що окремого класу джентльменів в суспільстві більше немає, уявлення про те, що джентльмен – багата людина з вищого суспільства іноді враховуються рекламодавцями в процесі складання рекламних матеріалів. Зміст даної складової образу включає такі поняття, як «високий дохід» та «спосіб життя». Практично повністю втратила своє значення в сучасних умовах характеристика образу джентльмена «благородне походження». Дана складова образу включає такі поняття, як «приналежність до знатного роду, нетитулованого дрібного дворянства чи аристократії», «право на герб», «відсутність необхідності працювати», які епізодично зустрічаються лише в дефініціях тлумачних словників.

Отже, слово «джентльмен» варіюється у різних контекстах. З XVII століття «джентльмен» характеризував освічену людину з гарними манерами та благородним вихованням. Сучасне вживання дещо відрізняється від первинного, проте його смислове значення не змінюється. Хоча джентльменів як соціального класу уже не існує, проте концепт набув нового значення у культурному та мовному середовищі. Незмінними залишаються такі характерні особливості цього поняття як честь, гідність, чесність, благородство, витримка, стриманість, незалежність, безкорисливість, вишукані манери, ввічливість (уміння поводитися відповідно до етикету), турбота, повага до жінки, повага до оточуючих, увага до зовнішнього вигляду, мовний етикет.

Список використаних джерел

1. Залесова Н. М. Формирование и восприятие образа джентльмена в языке и культуре США : дис. к. фил. наук : 10.02.04 / Наталья Михайловна Залесова. – Благовещенск, 2009. – 219 с.
2. Русанівський В. М. Структура лексичної і граматичної семантики / В. М. Русанівський. – К.: Наук. думка, 1988 – 240 с.
3. Лінгвокультурний концепт «джентельменство» в творах англійської літератури XVIII століття [Електронний ресурс] / Н. Г. Єсипенко // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер.: Філологічна. - 2012. - Вип. 24. - С. 71-73. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_24_25
4. Льюис К. С. Просто християнство [Електронний ресурс] / К. С. Льюис - Режим доступу: <http://predanie.ru/lyuis-klayv-seyplz-clive-staples-lewis/book/67930-prosto-hristianstvo/>
5. Cambridge University Press Cambridge Learner's Dictionary English-Russian – Cambridge, 2011 – 1066 p.
6. Collins English Dictionary – Complete and Unabridged, 12th Edition, 2014.
7. Houghton Mifflin Harcourt Webster's II New College Dictionary – Boston, 1995 – 1536 p.
8. Merriam Webster online dictionary [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/gentleman>
9. <http://www.dictionary.com/browse/gentleman>
10. http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/gentleman#gentleman__10
11. <http://quotes.yourdictionary.com/gentleman>
12. <https://en.wikiquote.org/wiki/Gentlemen>
13. <http://www.special-dictionary.com/proverbs/keywords/gentleman/4.htm>

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ МЕТОДИЧНИХ ПРИЙОМІВ ПРИ РОЗРОБЦІ СИСТЕМИ КОМУНІКАТИВНИХ ВПРАВ

Ліщук Іванна Степанівна, студентка

*Середюк Лариса Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Одна з актуальних проблем сучасної методики навчання іноземного мовлення – розробка і теоретичне обґрунтування системи вправ з користування мовленням або таких прийомів роботи, які дали б викладачу змогу тренувати учнів в експромтній мобілізації їх мовних знань, умінь, навичок для висловлювання власних думок та почуттів і сприйняття зв'язного мовлення носія мови в реальних умовах спілкування.

Нині в літературі висловлюється майже одностайна думка про те, що навчити старшокласників вільного невідготовленого мовлення неможливо на основі лише тренувальних вправ. Часто доводиться спостерігати, як учні, що навчилися досить вільно оперувати певним мовним матеріалом у процесі тренувальних вправ, виявляються зовсім беспорядними в умовах природного спілкування. Тому, перш ніж ситуативно організувати навчальний матеріал, створювати комунікативні ситуації та вводити старшокласників в ці ситуації викладач мусить розробити

систему вправ, які їх підготують до усного мовлення. В цю систему входять питально-відповідні, реплікові вправи, умовна бесіда, навчально-мовна та комунікативна ситуація.

Хоча розробці, опису і систематизації конкретних методичних прийомів для формування вільного іноземного мовлення приділяють достатньо уваги, аналіз посібників і підручників показує, що вправи цього типу займають у них незначне місце. На жаль, поки що система комунікативних вправ у методиці не достатньо розроблена. Наукові пошуки в галузі дослідження комунікативних, лінгвістичних і екстралінгвістичних особливостей усного мовлення тривають. На їх основі можна сформулювати вимоги до вправ і визначити ті види мовлення, розвиток яких треба передбачити системою методичних прийомів на даному етапі роботи.

Метою даної статті є виявлення специфіки використання методичних прийомів при розробці системи комунікативних вправ.

1. Вправи за своїм основним призначенням повинні: а) містити інформацію, „поділитись" якою учень може в умовах реального спілкування або виконуючи навчальне завдання; б) стимулювати продукування зв'язного мовлення на основі власного життєвого досвіду, знань і т. д.; в) стимулювати вираження свого ставлення до того чи іншого факту (події, явища), життєвої чи навчальної реальності; г) створювати ситуації для мовного спілкування в аудиторії чи поза нею; д) мотивувати сприймання текстів (або окремих мовних витворів) з метою одержання від них корисної інформації.

2. Вправи цього типу повинні буди комунікативними як за змістом, так і за формою, як за матеріалом, так і за процедурою виконання, а також по можливості моделювати реальну ситуацію однієї із сфер усного спілкування.

3. Вправа повинна в принципі будуватись на опрацьованому і достатньо засвоєному учнем мовному матеріалі для того, щоб при продукуванні або сприйманні мовлення основна увага була спрямована на зміст мовних витворів.

4. Вправу слід виконувати у формі одного із типових видів усно-мовного спілкування, а саме: офіційного і неофіційного, індивідуального, групового і публічного, монологічного і діалогічного.

5. Вправа повинна передбачати формування однієї із різновидностей мовлення. Зокрема, має бути забезпечений розвиток усного мовлення такої типології: а) мовлення діалогічне і монологічне (тобто в ситуаціях діалогічного і монологічного спілкування); б) мовні витвори різної тривалості, як-от супорт, репліка, висловлювання, фрагмент, монологічна єдність [1, с. 19]; в) мовлення підготовлене і не підготовлене; г) мовлення-відповідь і мовлення ініціативне; д) різновидності мовлення, психологічною базою яких є: аналіз у момент мовлення, пам'ять, чуттєвий стан, уява; е) мовні форми типу: повідомлення, опис, огляд, розповідь, роздуми, коментування (монологічне спілкування), соціальний контакт, як пише Є. І. Пасов [3, с. 67], ділова розмова, бесіда, дискусія (діалогічне спілкування); ж) мовні форми з комунікативним змістом наказу, поради, прохання, протесту, осуду, схвалення прийнятих формул мовного етикету та ін.

За методичним призначенням і умовністю актів мовлення всі комунікативні вправи можна поділити на два класи. Вправи першого класу („нижчого") мають усі особливості комунікативних форм роботи, саме при їх виконанні має місце нерегульована, конкретно неспрямована активізація мовного матеріалу [2, с. 15].

Разом з тим вони мають риси, за якими певною мірою співвідносяться з тренувальними вправами. По-перше, за допомогою комунікативних вправ вчитель має можливість цілеспрямовано працювати над формуванням певних мовних форм. Виконуючи ті чи інші вправи цього класу, учні вправляються у виробленні різних типів діалогічних єднань (питання— відповідь, питання — питання, твердження — питання, твердження—твердження та ін.). По-друге, сама процедура їх виконання містить певну умовність, неприродність, а мовний стимул має штучний, навчальний характер. Візьмемо, наприклад, одну з так званих респонсивних (або, за Є. І. Пасовим, комунікативних) вправ:

Повідомте, що у вас є те, що мені потрібно.

Вчитель (стимул): Ich brauche einen Bleistift.

Учень (реакція): Ich habe viele Bleistifte.

Виконуючи цю вправу, яка в плані розвитку іноземного мовлення є безумовно корисною, учні не можуть не відчувати того, що вони виконують саме вправу, що їх поставили на певну „дидактичну колію". Тому комунікативні вправи цього класу доцільно називати умовно-мотивованими.

У вправах другого („вищого") класу мотивація мовних актів реальна. У них наближення мовних дій до природних умов спілкування проявляється чіткіше ніж в усіх інших формах роботи.

Єдина відмінність у плані природності між реальним спілкуванням і вправами даної групи полягає в тому, що бесіда в другому випадку ведеться мовою, що вивчається, а не рідною мовою (адже учні знають, що всі, хто бере участь у розмові, володіють рідною мовою). Так, проводячи на занятті дискусію за запропонованою темою, ми бачимо, як учні висловлюють свої твердження, формулюють свої думки, сперечаються.

Розглянемо тепер класифікацію вправ за другим принципом, тобто залежно від виду комунікативної діяльності, для розвитку якого вони призначаються.

Відомо, що тільки рецептивні види комунікативної діяльності мають деяку автономність. Продуктивні види ґрунтуються на рецептивних і не можуть бути засвоєні самостійно [3, с. 21].

Продукування мовлення завжди буде передувати сприймання його компонентів на слух або в читанні, в момент мовлення або раніше. Крім того, вимовляючи іншомовне речення, учень водночас і слухає його, а якщо він говорить у аудиторії, то його неодмінно слухають усі однокласники.

Таким чином, якщо можна говорити про чисто рецептивні форми роботи, то продуктивні вправи правильніше називати продуктивно-рецептивними [4, с. 45].

Але для більшої чіткості і зручності користування термінами, а також тому, що в процесі виконання учнями продуктивно-рецептивних вправ основна увага вчителя спрямована на формування навичок говоріння (в більшій мірі, ніж аудіювання), надалі будемо іменувати ці вправи продуктивними. Оскільки лінія рецептивності-

продуктивності проймає обидва типи вправ, кожний з них зумовлює дві форми роботи. Отже, в тренувальній підсистемі вправ можна ділити: тренувально-рецептивні (аудіювання) і тренувально-продуктивні (говоріння) вправи.

Підсистема комунікативних вправ поділяється на 4 класи : умовно мотивовані рецептивні і продуктивні; реально-мотивовані рецептивні і продуктивні.

Система вправ з розвитку навичок усного комунікативного мовлення:

1. підсистема тренувальних вправ: рецептивні (аудіювання) і продуктивні (говоріння);
2. підсистема комунікативних вправ: умовно-мотивовані і реально-мотивовані.

Серед респонсивних вправ (термін від англійського слова response -відповідь, відгук, реакція) розрізняють питально-відповідні та реплікові.

Питально-відповідні вправи.

Цей вид вправ вважають одним з найпопулярніших у методиці навчання усного іноземного мовлення. Як відомо, запитання-відповідь – досить поширена діалогічна єдність у реальних актах спілкування. Комунікативна мета питальних речень – одержання інформації. Запитання, навіть зайві, завжди комунікативні, вони спрямовані на співрозмовника і вимагають від нього відповіді. А комунікативну ситуацію також можна задати питально-відповідними вправами.

Таким чином, запитання – це водночас і спонування до мовної реакції. У цьому, власне, велика приваблива сила запитання як дидактичного прийому в широкому розумінні.

У практиці викладання іноземних мов запитання можуть мати як умовний, так і реальний комунікативний характер. Так, якщо викладач питає учня: Warum waren Sie nicht gestern in der Schule, Petrenko? (А учня дійсно не було вчора на заняттях), тому цим реальним запитанням, на яке слід давати правдиву відповідь, ми створюємо реальну комунікативну ситуацію, а за цим запитанням можуть слідувати і інші запитання на тему „Die Versäumnis der Schule“.

Але на уроці вчитель може задавати і багато інших запитань, наприклад: Wie viel Deutschunterricht haben Sie pro Woche? Wie viel Fenster gibt es im Studienraum? і так далі. Відповіді на ці запитання відомі тому, хто запитує, і опитуваний знає про це. Отже, ці запитання комунікативні лише за формою. По суті ж вони умовно-мотивовані, бо є формою навчальних дій. Хоч учні й знають, що виконують саме вправи, а не ведуть природну бесіду, вони дають докладні, серйозні відповіді, чим і підтримують правила гри.

За допомогою запитань вчитель навчає учнів будувати висловлювання певної синтаксичної структури. Так, наприклад, на запитання Wer sind Sie? учні відповідають: Ich bin Schüler. Ich bin Doktor. Ich bin Vater. Таким чином, при відомій організації запитань цей вид вправ деякою мірою ототожнюється з тренувальними, які забезпечують максимально частотну повторюваність однакових мовних зразків.

Отже, в даній статті ми розглянули систему комунікативних вправ, які дають змогу тренувати учнів в експромтній мобілізації їх мовних знань, умінь, навичок для висловлювання власних думок та почуттів і сприйняття зв'язного мовлення носія мови в реальних умовах спілкування. Це респонсивні вправи (питально-відповідні та реплікові), умовна бесіда (як вид спілкування в реальних умовах та як вправа).

Список використаних джерел

1. Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом / С.В. Гапонова // Іноземні мови. – 1998. - №1. – С. 24-31.
2. Ляховицкий М.В., Вишневикий Е.И. Структура речевої ситуації и ее реализация в учебно-воспитательном процессе / М.В. Ляховицкий, Е.И. Вишневикий // Иностранные языки в школе. – 1984. - №2. – С. 20-22.
3. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование / Е.И. Пассов. – Липецк: 1998. – 159 с.
4. Скалкін В.Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення / В.Л. Скалкін. – К.: 1978. – 126 с.

КОНЦЕПТ «СТРАХ» В АНГЛОМОВНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ЖАХІВ (на прикладі роману «Child 44» Тома Роба Сміта)

Лялька Ольга Ігорівна, магістрант

*Науковий керівник: Воробйова І.А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Поняття картини світу (зокрема й мовної) ґрунтується на вивченні уявлень людини про світ. Картина світу – це результат обробки інформації про середовище і людину. Як глобальний образ, вона являє собою основу світобачення, світовідчуття і реалізується в різноманітних формах людської поведінки, до яких належить і людська мова. Сукупність уявлень про світ, зафіксованих у значенні різноманітних слів і висловів, формується в певну систему поглядів, які потребують свого подальшого осмислення.

Сукупність цих знань, збережених у мовній формі, називається «мовною картиною світу» (В. Гумбольдт, Л. Вайсгербер, Е. Сепір, Б. Уорф, О. Потєбня, В. Ужченко, Ю. Апресян, О. Кубрякова, З. Попова, І. Стернін, В. Постовалова, І. Штерн, М. Кочерган та ін.). Мовна картина світу є суб'єктивним образом об'єктивної реальності, оскільки кожна людина по-своєму і неповторно відтворює світ.

Поняття картини світу бере початок від ідей В. фон Гумбольдта про внутрішню форму мови, з одного боку, і від ідей американської етнолінгвістики, зокрема гіпотези лінгвістичної відносності Сепіра – Уорфа, – з іншого. В. Гумбольдт і його послідовники вважали, що мова – «дух народу», вона приховує особливий світогляд і специфічний спосіб мислення. Б. Уорф стверджував, що ми можемо по-різному бачити і сприймати світ, але саме мова визначає спосіб нашого бачення і сприйняття навколишнього світу. Він писав: «Ми розчленовуємо природу в напрямку, який підказує наша рідна мова». Дослідник звертав увагу насамперед на класифікаційний бік мовної картини світу. Першочерговим завданням для нього було порівняти мовну картину світу з науковою.

Поняття «мовна картина світу» пов'язане з поняттями народ, етнос, нація і розумінням національного характеру. Лінгвокультурний концепт – ключове поняття лінгвоконцептології та культурологічної лінгвістики. На думку С.Г. Воркачева концепт знаходиться в стадії протерміна, однак, нинішній стан наукової бази та вивчення теоретичних основ концепту дозволяє говорити про його термінологізацію.

Концепт – культурно маркована смислова одиниця, що є продуктом колективного мислення і зберігається у свідомості мовної особистості та об'єктивується низкою мовних засобів.

У процесі пізнання інформація про навколишню дійсність узагальнюється (концептуалізується) до рівня концепту. У вигляді концепту вона зберігається у свідомості індивіда, а його об'єктивація відбувається за допомогою редукції складного ментального утворення до спрощеного конкретного сенсу в кожному акті спілкування та номінації. Концепт є уявленням про фрагмент світу. Таке уявлення формується загальнонаціональними ознаками, що доповнюються ознаками індивідуального досвіду і особистої уяви. Концепт – це національний образ, ускладнений ознаками індивідуального уявлення. На матеріалі мовних одиниць розглядають способи реалізації концептів у функціональному аспекті [3, с. 16].

У сучасному мовознавстві можна виділити три основні підходи до розуміння поняття "концепт":

1) лінгвістичний (С. О. Аскольдов, Д. С. Лихачов, В. В. Колесов, В. М. Телія): оскільки концепт існує для кожного словникового значення, то його слід розглядати як алгебраїчний вираз значення. Загалом, прихильники цього напрямку розуміють концепт як увесь потенціал значення слова разом з його конотативним елементом;

2) когнітивний (З. Д. Попов, Й. А. Стернін, О. С. Кубрякова): концепт – явище ментального характеру. Представники когнітивного підходу зараховують концепт до розумових явищ та тлумачать його як оперативну змістовну одиницю пам'яті, ментального лексикону;

3) культурологічний (Ю. С. Степанов, Г. Г. Сlišкін): вся культура розуміється як сукупність концептів та відносин між ними. Концепт – головний осередок культури в ментальному світі людини. Науковці, які дотримуються цього підходу, переконані, що при вивченні концепту, увагу слід приділяти культурній інформації яку він передає [1, с. 90].

О.С. Селіванова, говорячи про структуру концепту, визначає його як складну ментальну репрезентацію, утворену кількома каузально пов'язаними елементарними репрезентаціями, які, всвою чергу, формуються внаслідок первинної взаємодії людини з середовищем [4, с.425].

На сьогодні в україністиці не існує усталеної й вичерпної класифікації концептів. Вчені виділяють різновиди концептів лише за одним критерієм (соціологічний, гносеологічний, лінгвістичний, лінгвокультурологічний, генетичний, соціолінгвістичний, естетичний тощо).

Концептуальна структура складається з базових та образних ознак. Базові ознаки формуються мотивуючою ознакою, яка закріплена у внутрішній формі слова, понятійними ознаками, актуалізованими в словникових дефініціях відповідної лексики – репрезентанта концепту – у вигляді семантичних компонентів, а також і системи синонімів [2, с. 370].

Концептуальна система мови, яка передається мовними засобами, проливає світло на деякі аспекти пізнання. Щоб досягнути їх, необхідно провести аналіз семантики конкретних мовних одиниць і особливостей їх функціонування. Для дослідження взято поле емоцій і його актуалізацію в англійській мові, а саме емоцію «страх», яка описана засобами англійської мови, що функціонує в художньому тексті і її репрезентацію в метафоричних, фразеологічних та ідіоматичних виразах.

Страх є одним з ключових концептів культури, так як він є базовою одиницею картини світу, яка обумовлена культурою. Розгляд страху як окремої емоції дозволяє визначити вплив страху на когнітивні процеси і поведінкові акти, а також виявити особливості його взаємодії з іншими емоціями. В кожному конкретному епізоді тексту, де є емоційний простір страху, останнє включає один з можливих варіантів опису моделі емоційної ситуації. Роман «Child 44» («Дитина 44», в деяких перекладах «Номер 44») Тома Роба Сміта, британського письменника та сценариста, став номінантом таких відомих літературних премій, як Barry Award, Сталевий Кинжал імені Яна Флемінга від Асоціації письменників-криміналістів Великої Британії та International Thriller Award, а подальшому був екранізований та був заборонений у прокаті Російській Федерації через сюжет, котрий виставляв часи радянського союзу не в найкращому світлі. Сюжет розповідає про співробітника МГБ Лева Демидова, який виявляє шпигунів іноземної розвідки, носіїв антирадянської пропаганди, ворогів держави і т.д. Хто хоч трохи знайомий з історією Радянського союзу взагалі і сталінської епохи зокрема, знають, що машина тоталітарного винищення всіх незгодних працювала вдень і вночі. Один неправильний жест, одне необережне слово – і звичайна людина стала ворогом Батьківщини, виселення або розстріл, переслідування сім'ї. В центрі сюжету – вбивства дітей, котрі радянські служби порядку намагаються представити як нещасні випадки і навідріз відмовляються від думки про те, що в країні орудує вбивця.

В романі концепт «страх» проявляється в яскравіше та масовіше у таких лексемах, як:

1. **fear** (47) **dread** (2) **scare** (11), **dismay** (1).

В даному реченні використовується пряме використання страх (fear): *Perhaps the Lubyanka hadn't been constructed with fear in mind but fear had taken over all the same, fear had made this former insurance office its own, its home. Речення I married you because I was scared, scared that if I rejected you advances I'd be arrested, maybe not immediately but at some point, on some pretext* містить прямий синонім слова «страх» і вживається тут як підтвердження історичних та соціальних особливостей життя в часи подій (СРСР в 1940-ві роки), які відбуваються у творі.

2. Лексеми на зображення самотності як одного з важливих страхів людини є: **Lonely**(1), **loneliness**, **alone**(43), **confinement**(2).

Andrei could feel that urge again — they were alone in the house.

His brother had left him. And he was alone.

3. Жорстокість та всі інші лексеми, які змістовно чи асоціативно пов'язані з нею виражені у тексті таким чином: **Injury** (6), **war** (29), **torture** (9), **wound** (2), **suffer** (5), **break** (20), **destroy** (4), **crack** (5), **violence** (5), **rape** (5).

fake (4), **strangle** (2), **criminal** (21), **crime** (113), **beat**(14), **fight**(27).

Війна, яка пронизує весь твір, однозначно є прикладом жорстокості:

Her father had told her stories about female bomber pilots during the war.

During the war women had been raped during the occupation and then raped again by their liberators.

Лексема, яка зустрічається найчастіше, це «**scime**» та усі граматично-похідні слова. В реченні описується головна проблема того часного стану політики в Радянському Союзі - приховування реальної кількості злочинів: *Officially the USSR's crime rates were close to zero.*

4. Слова на позначення смерті, - **kill** (193), **murder** (180), **death** (60), **dead** (68), **execution** (15), - група лексичних одиниць, що належать до концепту «страх», найчастіше зустрічаються у тексті твору.

5. **Red** (31), **Black** (43)

Колір, що відображає страх, смерть та знищення використовується вт ексті 43 рази:

The ashes fell apart — everything was burnt and black.

The train's speed dropped as it climbed towards the mountains, passing through black pine forests.

Червоний колір, що також в собі має відтінок страху, ненависті та жаху, використовується у творі 31 раз.

Зокрема, у реченні *The snow was red* вказується як колір крові.

«Червона армія», яка згадується в реченні *Furthermore this was a man who'd served in the Red Army as a field doctor* є одним із найбільших страхів тогочасних громадян бул асаме Червона Армія, котра у кожному могла розгледіти ворога народу.

Отже, відображення емоції «страх» в художньому тексті відбувається за рахунок номінації і також містить комплексний опис з різними способами об'єктивації цієї емоції. Проведені дослідження дозволяють говорити про стилістичний потенціал засобів передачі значення «страх», які представлені як нейтральними словами з семою «страх», так і емоційно-забарвленою лексикою, котра передає переживання і стан суб'єкта. Проведені дослідження дозволяють говорити про стилістичний потенціал засобів передачі значення «страх», які представлені як нейтральними словами з семою «страх», так і емоційно-забарвленою лексикою, котра передає переживання і стан суб'єкта.

Список використаної літератури

- 1.Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической сематике языка / А. П. Бабушкин. – Воронеж : Изд.-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. – 104 с.
- 2.Деева Н.В. Структура концептов «жизнь» «смерть» в русской языковой картине мира / Н.В. Деева // Мир человека и мир языка: Коллективная монография / Отв. ред. М.В. Пименова. Кемерово: ИПК «Графика», 2003. — С. 365—373. ,
- 3.Карасик В.И., Стернин И.А. Антология концептов / В.И. Карасик, И.А. Стернин. Том 1. – Волгоград: Парадигма, 2005. – 352 с.
- 4.Селиванова Е.А. Когнитивная ономазиология. Монография. – К.: Фитосоцицентр, 2000. – 248 с.
- 5.T. Harris, Hannibal Rising. William Heinemann: London, 2006 - 326p.
- 6.Tom Rob Smith, Child 44, Simon&Schuster, 2008 - 480p.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Мельник Інна Леонідівна, студентка

Середюк Лариса Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Однією з найголовніших вимог до сучасного уроку іноземної мови є його комунікативна спрямованість, висока активність всіх учнів, динамічність, інтенсивність, емоційність, артистичність, тому головне завдання вчителя – організувати спілкування на уроці близьке до природнього і проводити його так, щоб учні мало помічали, що вони вчаться, а тому всі учні повинні брати активну участь в учбовій діяльності, виконувати посильне для себе завдання, адже вивчення іноземної мови забезпечує доступ до інших культур, значно розширює загальний кругозір і підвищує інтелектуальний рівень учнів.

Сучасна школа стоїть перед прикритим фактом: в умовах традиційних форм та методів навчання школярі, пасивно отримуючи інформацію, не вміють здобувати її самостійно і застосовувати те, що знають. Одним із кроків підвищення ефективності навчально-виховного процесу є впровадження інтерактивних технологій на уроці іноземної мови. Сучасний учень – це продукт інформаційного суспільства. Він відрізняється різноманітністю, рухливістю й мінливістю. Кожен із школярів – яскрава особистість, яка характеризується індивідуальним рівнем інтелектуального розвитку і стилем уміння сприймати, запам'ятовувати, досліджувати [2, с. 8-10].

Метою даної статті є виявлення специфіки використання інтерактивних методів навчання на уроках іноземної мови та визначення умов їх ефективності при навчанні німецької мови учнів старшої ланки та конкретизація вимог до організації процесу навчання.

Важливий внесок у розробку та впровадження інтерактивних методів зробили німецькі вчені ще на початку 90-х років – Арнольд Р., Герхард Н., Швейтцер И., Стус Ф., Вейдиг І. [8, с. 40] Аналіз наукових джерел з досліджуваного питання свідчить про те, що головна увага приділяється взаємодії учасників інтерактивного спілкування. Проблема застосування в навчальному процесі інтерактивних методик присвячені роботи О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сиротенко та ін. Елементи інтерактивного навчання зустрічаються у педагогічній літературі 1970-80-х рр., як складова авторських технологій вчителів-новаторів: гуманно-особистісної технології Ш. О. Амонашвілі,

технології В. Ф. Шаталова – інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу; системи розвивального навчання Л. В. Занкова тощо [6, с. 257].

Термін «інтерактивна педагогіка» відносно новий: його запровадив у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц. Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, перебування у режимі бесіди, діалогу, дії, усі учасники яких є рівноправними суб'єктами. Інтерактивне (англ. – interact – взаємодія) навчання – технологія, яка передбачає активну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу, індивідуалізує участь кожного в колективній (груповій) діяльності з чітко спланованим очікуваним результатом навчання. [3, с. 192]. Призначення інтерактивного навчання – передати знання і усвідомити цінність інших людей. Основними формами інтерактивної роботи є навчальна взаємодія учнів у парах і мікрогрупах. Оптимальний склад групи – 4 – 6 осіб. Досвід, набутий школами в Україні і за кордоном, переконливо свідчить, що інтерактивні технології сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Вони дають учням змогу: полегшити процес засвоєння знань; навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, обстоювати свій погляд, аргументувати і дискутувати; навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу [7, с. 129].

Інтерактивні технології навчання відрізняються від інших технологій навчання нестандартними умовами роботи, насамперед – особлива атмосфера уроку і особлива роль вчителя на уроці. Вчитель не бере на себе роль досконало освіченої людини, що надає інформацію, а безпосередньо скеровує процес взаємного навчання учнів. Дана методика дозволяє розвивати особистість учня, з опорою на індивідуальність кожної дитини, завдяки застосуванню яких створюються ефективні умови навчання, розвитку, саморозвитку, виховання та самовиховання учнів. Учень на інтерактивному уроці має можливість висловити особистісне ставлення до матеріалу, обмінятися знаннями, ідеями, думками, способами діяльності. Мета уроку проектується на спільну діяльність вчителя та учнів, з урахуванням потреб останніх, з опорою на суб'єктний досвід кожного з них, що характеризує навчання як справжній особистісно-орієнтований процес. Враховується індивідуальність кожної дитини, її унікальна і неповторна особистість. За інтерактивного навчання унеможливується домінування в освітньому процесі однієї думки над іншою, і учнів – одного над іншими.

О. І. Пометун та Л. В. Пироженко зазначають, що структура інтерактивного уроку зазвичай складається з 5-ти елементів: 1) мотивація діяльності; 2) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів; 3) надання необхідної інформації; 4) інтерактивна вправа, завдання – основна частина заняття; 5) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку. [3, с. 82].

Інтерактивну техніку «Мозковий штурм» використовують на етапі мотивації, щоб розвивати творчі здібності учнів та вміння висловлювати свою думку. Для опрацювання подають або ситуацію, або лише ключові поняття із заданої теми; завдання учнів полягає у вирішенні ситуації, точніше – у розробці варіантів її вирішення і у тому, щоб порівняти свої результати з інформацією, наданою вчителем.

Інтерактивна вправа «Мозаїка» дозволяє організувати засвоєння матеріалу за короткий проміжок часу, розвиваючи прагнення допомагати один одному в групі. Для цього вчитель готує матеріал з теми для членів «домашніх груп». Вони опрацюють дану інформацію вдома. На уроці члени «домашньої групи» діляться своєю інформацією з іншими учнями, що об'єднуються в «експертні групи». Щоб перевірити розуміння і засвоєння матеріалу, пропонують учням спеціально розроблені завдання та запитання.

Інтерактивну вправу «Спільний проект» використовують на етапі «інтерактивна вправа – центральна частина заняття». Спочатку розроблюється план ситуації, що потребує вирішення. Відповідно до кількості пунктів плану, учні об'єднуються у стільки ж груп. Завдання ставиться окремо перед кожною групою; пропонується учням виробити напрямки їх діяльності. У групах робота проводиться самостійно і фіксується на письмі. На етапі рефлексії та підбиття підсумків уроку, застосовуються такі методи (письмовий звіт, усна розповідь).

Використання методів інтерактивного навчання помітно впливає на результативність роботи учнів на уроках німецької мови. Перш за все, завдяки використанню таких вправ змінюється ставлення учнів до процесу навчання. Якщо раніше, працюючи лише в режимі «вчитель-учень» і маючи завдання «прочитай-переклади; переклади речення; перекажи текст», учні не мали практичного застосування вивченого і діяли фактично з примусу та ініціативи вчителя, то на даному етапі роботи вони можуть засвоїти і правила поведінки, і мовленнєві штампи, що необхідні в певній конкретній ситуації мовлення. Проте за умови вмілого провадження інтерактивні методи навчання дозволяють залучити до роботи всіх учнів класу, сприяють виробленню соціально важливих навиків роботи в колективі, взаємодії, дискусії, обговорення. При застосуванні інтерактивного навчання поглиблюється мотивація. Загалом інтерактивне навчання дає змогу наблизити викладання до нового, особистісно-зорієнтованого рівня.

О. І. Пометун та Л. В. Пироженко запропонували класифікацію інтерактивних технологій навчання, що є відповідною певним формам (моделям) навчання, в яких реалізуються інтерактивні технології. Таким чином, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів інтерактивні технології навчання були цими авторами розподілені на 4 групи:

1. Застосування інтерактивних технологій кооперативного навчання сприяє об'єднанню учнів в їхньому прагненні розв'язання загальної задачі. Кожен учень за такої форми організації освітнього процесу розуміє, що досягнення кінцевого позитивного результату є можливим за умови співтворчості, взаємоузгоджених та солідарних дій усіх членів колективу. У цьому разі освітня мета не може бути реалізована у середовищі, де панують конкуренція та суперництво. Учасники процесу вчаться грамотно висловлювати свої думки, адекватно реагувати на неї, наводити аргументи та контраргументи, вчаться мистецтву діалогу, дискусій. До інтерактивних технологій кооперативного (колективного) навчання відносяться технології: «Робота в парах», «Ротаційні трійки», «Карусель», «Робота в малих групах», «Діалог», «Синтез думок», «Спільний проект», «Пошук інформації», «Коло ідей», «Акваріум», «Синквейн».

2. До інтерактивних методів колективно-групового навчання віднесли технології «Обговорення проблеми у загальному колі», «Мікрофон», «Незакінчені пропозиції», «Мозковий штурм», «Навчаючись – учусь», «Мозаїка», «Аналіз ситуації» (case study), «Вирішення проблем», «Дерево рішень» тощо. Використання технологій колективно-

групового навчання має передумовою фронтальну, спільну роботу всього класу з вирішення певної проблеми. Завдання вчителя – активізація учнів у пошуку способів вирішення проблеми. Кожен учень висловлює свою думку без остраху або побоювань щодо несприйняття його точки зору іншими.

3. До інтерактивних технологій ситуативного моделювання відносять симуляції та імітаційні ігри: «Судове слухання», розігрування ситуацій за ролями: «Рольова гра», «Програвання сценки», «Драматизація» тощо. Застосування інтерактивних технологій ситуативного мовлення потребує від учителя попередньої, чіткої, ретельної підготовки, оскільки той встановлює цільову необхідність застосування тієї чи іншої гри в навчальному процесі. Важливим моментом є вміння зацікавити учнів майбутньою ігровою діяльністю, спонукати їх до виконання ролей.

4. Як інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань, кваліфікують такі: «Займи позицію», «Зміни позицію», «Шкала думок», «Континуум», «Дискусія», «Дебати» тощо. Освітня дискусія має передумовою продуктивне вирішення певного суперечливого завдання чи дискусійного питання колективом, групою учнів, у процесі їхньої спільної, активної діяльності. Завдяки дискусійним технологіям учні навчаються чітко висловлювати і самостійно обстоювати власну позицію.

Вміле застосування інтерактивних прийомів у навчанні сприяє формуванню навичок критичного мислення та пізнавальних інтересів учнів. Діти починають почувати себе впевнено, вільно висловлювати свої думки і спокійно сприймати зауваження, вважати себе активними учасниками навчального процесу.

Отже, використання інтерактивних технологій навчання на різних етапах уроку іноземної мови – це не лише спосіб підвищити мотивацію учнів до вивчення мови, але й покращити атмосферу у класі, яка сприятиме співробітництву та порозумінню між учнями та вчителем. Взаємна довіра, рівноправність, партнерство у спілкуванні викликає в учнів задоволення від навчального процесу, бажання брати в ньому участь. Однак, потрібно постійно контролювати процес досягнення поставлених цілей, а у випадку невдачі змінювати тактику роботи, шукати та виправляти недоліки.

Список використаних джерел

1. Акпинар Л. Е. Інтерактивні технології навчання у початковій школі : навч. посіб / Л. Е. Акпинар. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 288 с.; с. 47-48
2. Коваленко О. Виклики сучасної освіти, або як підготувати учня до життя у сучасному суспільстві / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – №1. – С. 8-10
3. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.
4. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Редько // Рідна школа. – 2011. – № 8-9. – С. 28-36.
5. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Ужгород: Інформ.-видав. Центр ЗІППО, 2007. – 364 с.
6. Чепіль М. Педагогічні технології: навч. посіб. / М. Чепіль, Н. Дудник. – К.: Академвидав, 2012. – 224 с. – (Серія «Альма-матер»)
7. Neuner Gerhard (1997): Die Lernenden im Blickpunkt. Wege der Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ins nächste Jahrtausend. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Sondernummer II/1997 (Trends 2000), S. 38-48.

СУЧАСНА МЕТОДОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Мороз Наталія Михайлівна, студентка

*Мороз Людмила Володимирівна, кандидат філологічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет*

Урок є основною формою навчання. Ще Я. А. Коменський визначив найхарактерніші ознаки уроку: постійний склад учнів, точно регламентований час та зміст предмета, встановлений розклад, обов'язкове відвідування, єдина навчальна програма тощо [5,98]. Уроки за своєю суттю та відповідно до їх призначення апріорі відіграють позитивну роль у навчанні школярів. Вони охоплюють основні етапи навчального процесу. Проте вже в середині 70-х років минулого століття освітянами та науковцями фіксувалась та активно досліджувалась проблема тенденції зниження інтересу дітей до класних занять. На практиці це реалізувалося появою дійсно нестандартних як за змістом, так і за організацією зразків уроків, головною метою яких було пробудження інтересу, мотивації школярів до навчальної праці [2, 29].

Одним із основних мотивів використання нетрадиційних форм навчання є підвищення творчо-пошукової активності дітей, що є важливим для учнів. Інноваційні методи навчання, які характеризують сучасну методологію викладання іноземних мов спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей та творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу.

Нетрадиційні форми уроку іноземної мови здійснюються за обов'язкового охоплення такою навчальною діяльністю всіх учнів групи (класу), реалізуються з використанням засобів слухової та зорової наочності.

Класифікація нестандартних уроків за педагогічними технологіями:

1. Інформаційно-комунікативні технології - урок-лекція, урок-семинар, урок-твір, урок-конференція, урок-залік, урок інформації, інтегрований урок.
2. Ігрові технології – змагання (КВК, турнір, аукціон, вікторина, інтелектуальний хокей...); ділові, рольові ігри (імпровізація, імітація, «Суд», «Поле чудес», ерудит, ланцюжок...), драматизація (драматична гра, пантоміми, ляльковий театр).
3. Дослідницькі технології - діалог, усний журнал, роздуми, диспути, прес-конференції, репортаж, пошук, розвідка, заочна подорож.

4. Інтерактивні технології – кооперативне навчання (робота в парах, змінювані трійки, карусель, малі групи, акваріум), колективно-групове навчання (мікрофон, мозковий штурм, дерево рішень, мозаїка), ситуативне моделювання (громадські слухання, рольова гра, імітаційні ігри), опрацювання дискусійних питань (метод прес, займи позицію, дискусія, дебати, ток-шоу...).

5. Психотренінг - тренінг уяви, уваги, «Пізнай себе», «Твій характер», «Твоя воля»... [4, 31].

На таких уроках вдається досягти різних цілей методичного, педагогічного та психологічного характеру, які можна підсумувати таким чином:

- здійснюється контроль знань, навичок та вмінь учнів із теми;
- забезпечується ділова, робоча атмосфера, серйозне ставлення учнів до уроку;
- передбачається мінімальна участь учителя на уроці [4, 32].

Такого типу нестандартні заняття забезпечують реалізацію оптимізованого навчання, що проголошено основною метою сучасного викладання іноземної мови в ЗОШ [3, 43].

Під оптимізацією навчально – виховного процесу в сучасній школі розуміють вибір такої методики його проведення, яка дозволяє отримати найкращі результати при мінімально необхідних затратах часу та зусиль вчителів та учнів. Оптимізація пропонує найбільш ефективне функціонування педагогічного процесу з точки зору заданих критеріїв на основі всебічного обліку закономірностей, принципів, сучасних форм і методів навчання і виховання, умов, що існують, а також особливостей поданого класу і окремих учнів. Оптимізація – це не якийсь особливий метод чи прийом навчання, вона представляє собою цілеспрямований підхід вчителя до будівництва педагогічного процесу на основі закономірностей та принципів навчання, свідомий, науково обґрунтований, а не випадковий вибір найкращого для конкретних учнів варіанту побудови уроку та навчального процесу загалом. При такому підході вчитель не просто використовує один із можливих варіантів навчання, а з цілковитою впевненістю та переконаністю обирає найбільш вдалий варіант уроку чи системи уроків.

Термін «оптимальний» означає найкращий з точки зору певних критеріїв. Тому потрібно починати з обраних, чітких, конкретних критеріїв, за якими буде оцінюватися оптимальність запропонованої системи засобів виховання чи навчання. Без формування критеріїв оптимізації, робота вже з самого початку виявиться незрозумілою, оскільки не відомо за якими ознаками можна робити висновок, що нам вдалося обрати найкращий в даних умовах варіант.

Критерій оптимальності – це ознака, на основі якої відбувається порівняльна оцінка можливих рішень, альтернатив, вибір найкращого з них.

Критерії оптимальності допомагають вчителю обґрунтувати своє рішення за вибором найкращого за даних умов поєднання форм, методів навчання, структури уроку та ін.

Критеріями оптимізації можуть бути:

- Максимально можливі результати у формуванні знань, умінь, навичок, тої чи іншої риси особистості в процесі підвищення рівня виховання.
- Мінімум необхідних затрат часу учнів та вчителів на досягнення конкретних результатів.
- Мінімум необхідних затрат зусиль учнів і вчителів на досягнення конкретних результатів за поданий час.
- Мінімум, порівнюючи з типовими, затрати коштів на досягнення конкретних результатів за поданий час.

Оптимізувати процес можливо, користуючись одним з цих критеріїв, двома критеріями, припустимо – по максимальному результату та мінімально необхідних витратах часу учнів і т. д. [1, 18].

Звідси слідує, що нема і не може бути якихось незмінних критеріїв оптимальності. Тому педагог мусить чітко визначити на початку своєї роботи, які результати, які витрати часу, зусиль він буде вважати оптимальними за поданих умов.

На нашу думку, в ролі найважливіших критеріїв оптимальності процесу навчання в умовах сучасної загальної школи необхідно враховувати перш за все ефективність та якість вирішення навчально-виховних завдань, а також витрати часу та зусиль учасників навчального процесу на їх вирішення. Про ефективність та якість навчання можна судити перш за все за результатами успішності навчання школярів, а також за поведінковими проявами їх вихованості та розвитку, ступеню відповідності результатів навчання вимогам всього комплексу цілей і задач сучасної школи, за мірою відповідності цих результатів максимальним можливостям кожного школяра в даний період їхнього розвитку. Оптимальність витрат часу та зусиль учителів та учнів перевіряється ступенем відповідності отриманих результатів навчального процесу діючим шкільним нормативам.

Процес оптимізації зазвичай передбачає саме роботу вчителя щодо максимальної конкретизації навчального процесу, щодо вибору найбільш сприятливого для даного класу варіанту навчання, коротше кажучи мова йде про оптимізацію власне викладання. А яке значення в процесі оптимізації відводиться учневі?

Дійсно, процес навчання передбачає діяльність не лише вчителя, але й учня, тобто єдність викладання і навчання. В зв'язку з цим оптимізоване навчання не можливе без конкретної самоорганізації діяльності учнів. Розкриваючи елементи процесу оптимізації, ми відзначали в основному вимоги до діяльності вчителя, припускаючи, що їх дотримання призведе необхідну активність в діях самих учнів. Слід зазначити: всі елементи оптимізації викладання мають своє відображення в оптимізації діяльності учнів. Частково під керівництвом вчителя учні повинні осмислити все коло поставлених перед ними завдань, прийняти ці завдання як керівництво до своїх навчальних дій, навчитися концентрувати увагу на головних питаннях, прагнути до пошуку найкращих раціональних варіантів вирішення навчальних завдань, здійснювати роботу в заданому темпі, використовуючи оперативний самоконтроль, виявляючи наполегливість, прагнучи досягнути цілей, які вони перед собою ставлять.

Така самоорганізація навчальної діяльності учня, вміло спрямована педагогом, відповідає критеріям її оптимізації, забезпечуючи максимальні результати без перевантаження. Злиття оптимізації викладання з оптимізацією навчання забезпечує цілісний процес оптимізації навчання.

Підсумовуючи вищевказане, зазначимо, що оптимізація навчання доволі широко використовується передовими вчителями. Багато педагогів на початку уроку формулюють завдання навчання, виховання та розвитку в доступній та цікавій для учнів формі, залучаючи їх тим самим в процес оптимізації навчання. В цілій низці шкіл організовані факультативи, проводяться спеціальні класні години «Вчись вчитись», де учні осягають способи раціональної організації навчальної діяльності, вчатьсь вміло планувати роботу, виділяти головне, суттєве, обирати раціональні методи досягнення поставлених цілей. Деякі вчителі на уроках навчають дітей конспектувати та зіставляти плани своїх відповідей. В кращих предметних кабінетах представлені пам'ятки - рекомендації для учнів «Як зробити домашнє завдання?», «Як вирішити завдання?» та інші. Велику ролі в оптимізації навчання відіграють і суспільні задачі, пов'язані з навчальною діяльністю.

Список використаних джерел

- 1.Бабанський Ю. К. Оптимизация педагогического процесса / Ю. К. Бабанський. – К.: Рад. шк., 1984. – 287 с.
- 2.Дзюбенко Л. Игри на уроках англійської мови / Л. Дзюбенко // Рідна школа: науково-педагогічний журнал. - 188К 0131-6788. – 2010. - №1/2. – С. 28-30.
- 3.Савчин М.В. Педагогічна психологія: [навчальний посібник] / М.В. Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.
- 4.Федусенко Ю. «Граючись - перемагаємо!» Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів: результати педагогічного експерименту / Ю. Федусенко // Рідна школа: науково-педагогічний журнал. - 188К 0131-6788. – 2007. - №11/12. – С. 30-33.
- 5.Фіщук В. В. Веди урок іноземною мовою: Книга для вчителя / В.В. Фіщук, В.Г. Матвіїшин, С.П. Гандзюк. – К.: Рад. школа, 1990. – 118 с.

СЕМАНТИЧНЕ ВИРАЖЕННЯ КОНЦЕПТУ «ДРУЖБА» У ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЯХ УКРАЇНСЬКОЇ, ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ

Немеришина Марина Віталіївна, магістрант

*Науковий керівник: Палій В.П., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Деякі явища в галузі порівняльної фразеології французької, англійської та української мов потребують подальшого аналізу та вивчення. Внаслідок різного історичного розвитку в кожній мові формується цілий комплекс характерних особливостей інтерпретації того чи іншого концепту. Це однаково стосується специфіки вираження концепту ДРУЖБА у фразеологічних одиницях української, французької та англійської мов, зіставний аналіз яких є достатньо ефективним.

Зіставно-порівняльне дослідження культурно-мовних особливостей даного концепту сприяє не тільки формуванню типології фразеологічної системи мов, які аналізуються, а й відкриває перспективи розробки порівняльної типології саме такого аспекту устрою цих мов.

Розділяючи точку зору багатьох дослідників стосовно сутності концепту, важливо зазначити, що концепт постає результатом поєднання словникового значення слова з особистим і культурним досвідом людини. Зокрема, С.Воркачов підкреслює, що «концептами виступають лише ті лексеми, що важливі для певної культури, мають велику кількість мовних одиниць, є темою прислів'їв, висловів. Фразеологічна система, безумовно, постає фондом культурної пам'яті народу» [4, 25].

Фразеологізми мають сталу структуру, заміна чи доповнення фразеологізмів руйнує як форму їхнього вираження, так і зміст [1, 5]. Особливий акцент слід зробити на тлумаченні фразеологічного значення. Беззаперечним є той факт, що це явище досить складне, зумовлене специфічним відношенням до означуваних предметів чи явищ дійсності, характером внутрішньої образної основи, надслівністю, залежністю між лексичними компонентами фразеологізмів і повністю чи частково переосмисленим їх значенням [7, 18].

Концепт ДРУЖБА можна розподілити на такі фразео-семантичні групи (ФСГ): «Підтримка», «Робота», «Товаришування», «Близькість/Рідня», «Схожість», «Втрата дружби», «Відновлення дружби», «Фальшь», «Цінність/Благо», «Вічність», «Гроші».

Група «Підтримка»: пройти крізь вогонь і воду заради когось [2] = se jetterait dans le feu pour son ami [8] = to go through hell and high water [2]; подати руку допомоги = to give a helping hand (допомагати) = être dévoué corps et âme à qn. C'est dans le besoin qu'on reconnaît ses vrais amis. = A friend in need is a friend indeed. = Друзі пізнаються в біді.

Група «Робота»: faites-moi (fais-moi) l'amitié de... = не в службу, а в дружбу; to work hand and (in) glove = бути заодно; Les bons comptes font les bons amis. = Even reckoning makes long friends. Short accounts (reckoning) make long friends. = Дружба дружбою, а гроші нарізно. Лік дружбі не шкодить.

Група «Товаришування»: заводити друзів = to make friends = faire ami-ami; дружні зв'язки = liens d'amitié = bond of friendship; діяти спільно, приятелювати = un grand soin de qn = to be in with smb.

– Група «Близькість/Рідня»

Укр.: на короткій нозі; запанібрата; як брат з сестрою; як одна душа [2; 6].

Фр.: traiter qn en frère (ставитися до когось як до брата); l'âme sœur рідна/близька душа); un ami d'enfance = друг дитинства; un ami intime (дуже близький друг); être certains comme cochons (fam.), s'entendre très bien (бути друзями), aimer qn comme un frère – l'aimer beaucoup (любити когось, як рідного брата); être à tu et à toi avec qn – avec lui dans une relation très familière, amicale = бути з ким-небудь на коротку ногу [8; 9].

Англ.: to get on like a house of fire (швидко зблизитися, подружитися); to go back a long way (бути старими друзями чи знайомими); to be on friendly footing with smb. = бути на дружній нозі з кимось; special friends, bosom friends, inseparable friends (нерозлучні друзі); congenial fellowship friends (друзі по духу); true friends = справжні друзі;

close friends = близькі друзі; to be thick as thieves (бути нерозлучними друзями) [2].

Група «Схожість»

Укр.: як (мов, ніби) рівний з рівним; одного роду, одного плоду; одного поля ягоди; з одного тіста; одного гніздечка птахи; два чоботи – пара [2; 6].

Фр.: avoir des atomes crochus avec qn (fam.) – se dit de deux personnes ayant des affinités, des points communs qui les rapprochent (відчувати з кимось взаємну симпатію, спорідненість душ); s'entendre comme larrons en foire (fam.) – très bien, comme des voleurs qui montent un coup, être complices (бути спільниками, прекрасно розуміти один одного, розуміти один одного з півслова) [8; 9].

Англ.: to be birds of a feather = бути дуже схожими, одного гніздечка птахи; to be thick as thieves (бути закадичними друзями); to have something in common (мати щось спільне); tarred with the same brush = з одного тіста зроблені; birds of a feather flock (will gather) together = рибалка рибалку пізнає здалека [2].

Група «Втрага дружби»

Укр.: глек розбити; чорна кішка пробігла; розірвати (останню) нитку; жити як кішка з собакою [2; 6].

Англ.: to fight like cat and dog, to lead a cat-and-dog existence = жити як кішка з собакою (постійно сваритися); to keep smb at arm's length (тримати когось на відстані витягнутої руки, уникати зближення чи дружніх відносин); to be at odds with someone (сваритися, ворогувати з кимось); to fall out with smb over smth (посваритися з ким-небудь через щось); break off (раптово припиняти дружбу) [2].

Фр.: l'amitié rompue (втрачена, розбита дружба) [9].

Група «Відновлення дружби»

Укр.: пити мирову; серце повертається, чарка дружби [2; 6].

Фр.: pot de l'amitié, verre de l'amitié (чарка дружби, пити мирову) [8].

Англ.: to make peace (миритися); friendship drink, friendly drink (пити мирову, напій дружби) [2].

Група «Фальш» Укр.: фальшива дружба, підступний друг [2; 6].

Фр.: ami de cour (ненадійний друг); cela n'est pas d'un ami (це не по-дружньому); ami de tout le monde (друг для усіх (іронія – ненадійний)).

Англ.: fair-weather friend (ненадійний друг, друг тільки в щастя; друг, який поруч тільки в сприятливих ситуаціях, а при виникненні труднощів і проблем - він "пропадає"); summer friend (ненадійний друг); false friend (помилковий, фальшивий друг) [2].

Група «Цінність / Благо»

Укр.: Вірному другові немає ціни. Дружба – це найбільш цінний скарб. Людина без друзів, що дерево без коріння. Батько – це скарб, брат – утіха, а друг – і те і друге. Вірний приятель – це найбільший скарб [6].

Фр.: Vin sans ami, vie sans témoins. Un trésor n'est pas un ami, mais un ami est un trésor. L'amitié est très rare dans une vie. L'amitié est un bien précieux et nécessaire. Un ami vaut son pesant d'or [8; 9].

Англ.: They are rich who have friends. A friend by your side can keep you warmer than the richest furs. A good friend is a great treasure. No treasure's better than a faithful friend. A faithful friend is as rare as a diamond. True friends are like diamonds, precious and rare; false ones like autumn leaves, found everywhere [2].

Група «Вічність» Укр.: не розлий вода /нерозливода; водою не розіллеш; істинна дружба вічна [2; 6].

Фр.: être amis à la vie et à la mort, être comme cul et chemise, être comme les doigts de la main = водою не розіллеш; amis pour toujours, des amis inséparables (бути нерозлучними друзями) [8; 9].

Англ.: a friend in a lifetime, lifelong friend (друг на все життя); for the sake of old times / for old times' sake (на честь старої дружби); a friendship of old standing (стара, багатолітня дружба); to be thick as thieves (бути нерозлучними) [2].

Група «Гроші» Укр.: Дружба дорожче грошей. Краще без грошей, ніж без друзів. Не май сто кіп у полі, а май друзів доволі. За гроші дружбу не купиш. Добрий друг вигідніше, ніж у чересі гріш [6].

Фр.: Ami vaut mieux qu'argent. Vaut manquer d'argent que d'ami. Mieux vaut ami en place qu'argent en bourse. Un trésor n'est pas un ami, mais un ami est un trésor [8; 9].

Англ.: A friend in court is better than a penny in purse. Friendship is dearer than money. Friends are worth more than money. Money can't buy you friendship [2].

У скарбниці української, французької та англійської мов багато спільних усталених зворотів з вираженням концепту ДРУЖБА. Частина їх з'явилася, як наслідок контактів між цими мовами. У процесі їх розвитку фонд спільних фразеологічних одиниць зростає в результаті взаємообміну та паралельного функціонування, відображаючи аналогічні висновки зі спостережень над життям.

Для української, англійської та французької мовних культур універсальними є такі ознаки, як цінність та надзвичайно вірна дружба; випробування часом та грошима, бідю чи погіршенням матеріального становища; відданість, допомога, підтримка у складних життєвих ситуаціях; сприйняття друга таким, яким він є; спільні погляди на життя тощо, про що свідчать еквівалентні ФО. Це вказує на те, що представники досліджуваних мов мають схожі уявлення про дружбу.

Однак, саме специфічні ФО відображають розбіжності у світосприйнятті представників різних етносів. Так, наприклад, для українців важливими ознаками дружби є вірність та чесність; кращим другом вважається родич хоча родинні стосунки для української мовної свідомості мають більше значення, ніж дружні відносини.

Для французького народусправжня дружба потребує часу та випробувань для переходу до зрілого етапу розвитку відносин, адже старий друг – найкращий та незамінний. Однак у французьких ФО не зафіксовано чіткого розмежування родинних і дружніх стосунків.

Представники ж англійського етносу, у свою чергу, високо цінують особисту свободу. В англійській культурі хороший друг, цінний та рідкісний водночас, прирівнюється до найближчого родича.

В англійській, французькій та українській фразеології концепт ДРУЖБА представлений численними фразеологічними одиницями, а дружба є невід'ємною складовою повноцінного людського існування. Та, незважаючи

на те, що досліджуваний концепт є універсальним, він має свою національно-культурну специфіку та його семантичне вираження залежить від пріоритетності морально-матеріальних цінностей для кожного народу.

Список використаних джерел

1. Бакай Б.Я. Формування фразеології в переломні моменти історії народів Європи (на матеріалі української, російської, англійської, німецької, французької мов у періоди першої та другої світових воєн): Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.15 / Б.Я. Бакай; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. — К., 2000. — 16 с.
2. Баранцев К.Т. Англо-український фразеологічний словник: близько 30000 фразеологічних виразів / К.Т. Баранцев. — К.: Радянська школа, 1969. — 1052 с.
3. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежицкая. — М.: Языки русской культуры, 1999. — 776 с.
4. Воркачев С.Г. Любовь как лингвокультурный компонент: Монография / С.Г. Воркачев. — М., 2007. — С. 11-36.
5. Задорожна І.П. Семантичні та сполучувальні властивості компонентів фразеологізмів в українській мові: Дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. — Чернівці, 2003. — 195с.
6. Пазяк М. М. Прислів'я та приказки: Людина. Родинне життя. Риси характеру / М. М. Пазяк. — К.: Наук. думка, 1990. — 528 с.
7. Чёрная А. И. Фразео-семантическое поле и фразеологический синонимичный ряд / А. И. Чёрная // Фразеологическая система английского языка: межвузовский сборник научных трудов. — Челябинск, 1985. — С. 18–25.
8. Dico – Proverbes. Proverbes français et proverbes du monde entier. (Електронний ресурс). — Режим доступу: <http://www.dico-proverbes.com/proverbe/Amitie/1/0.php#ZJLgdF66f6hLUDFG99>
9. Dictionnaire de la langue française «Littre» (Електронний ресурс). — Режим доступу: <http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/ami>

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Никитюк Юлія Юрївна, студентка

*Науковий керівник: Антончук О.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема вироблення нових комунікативних стратегій, орієнтованих на взаємопорозуміння людей, створення позитивної атмосфери їх спілкування. Успіх комунікації залежить від досконалого оволодіння мовцем усіма мовними засобами: як тими, що служать для передачі змісту висловлювання, так і тими, які забезпечують його смислову єдність, служать засобом оформлення думки, передають найтонші почуття й емоції.

Формування культури спілкування й мовлення школярів є важливим пріоритетом сучасної освіти, що має на меті виховання мовної особистості, яка репродукує рідну мову, виявляючи ґрунтовне її знання, мовне чуття; досконало володіє всіма мовними й позамовними засобами для досягнення комунікативної мети, має індивідуальну манеру спілкування. У державних освітніх документах – Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта» («Україна. ХХІ ст.»), Концепції мовної освіти, Концепції профільного навчання в старшій школі, Концепції виховання дітей і молоді в національній системі освіти – наголошено на необхідності формування високої мовної культури та комунікативної компетентності особистості, яка володіє навичками комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при створенні висловлювань у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення; оволодіння учнів навичками ораторського мистецтва.

Важливою складовою розвинутого мовлення школярів, ознакою мовленнєвої культури є інтонаційні вміння учнів. Зокрема, інтонаційно виразне мовлення допомагає повніше висловити думку, привернути увагу слухача, викликати в нього інтерес до співрозмовника; свідчить про розуміння мовцем завдань власного мовлення в конкретній ситуації спілкування.

Формування інтонаційних умінь і навичок у школярів є актуальним на всіх етапах опанування школярами мовленнєвою грамотністю, утім особливого значення проблема розвитку таких умінь набуває в середніх та старших класах загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки програмні вимоги 8-9 класів передбачають уміння старшокласників інтонувати речення за метою висловлювання, висловлювання із сурядним та підрядним зв'язком ідей, а вимоги програми «Рідна мова» у 10-11 класах – оволодіння навичками ораторського мистецтва.

Проблема формування інтонаційних умінь мовця знайшла своє відображення в руслі дослідження виразності усного мовлення учнів (Н. Бабич, Л. Введенська, Б. Головін), проблем навчання усного мовлення дітей у методиці дошкільного навчання (А. Богуш), у методиці початкової школи (В. Бадер), методиці середньої та вищої шкіл (Е. Палихата, Н. Дика, А. Курінна, І. Кучеренко, Т. Окуневич, С. Омельчук, Л. Попова).

Аналіз основних завдань і змісту чинних програм з української мови дає змогу зробити висновок, що сучасні програми з української (рідної) мови передбачають набуття початкових умінь і навичок інтонування, безпосередньо пов'язаних із вивченням речення. Робота з розвитку інтонаційних умінь і навичок учнів не відзначається системністю, перспективністю та наступністю, оскільки протягом усього навчання курсу української (рідної) мови не виходить за рамки інтонування речення за метою висловлювання, окремих елементів речення, виразного читання готових стилістично диференційованих текстів. Хоча в програмах і приділено увагу формуванню інтонаційних навичок усного мовлення учнів під час продукування власних висловлювань, але цей процес передбачено переважно в 5, 11 класах – під час діалогічного мовлення (в 5 класі) та під час навчання основ ораторського мистецтва (в 11 класі). Формування інтонаційних умінь і навичок школярів не виділяється окремим розділом у роботі з формування комунікативних умінь учнів, що передбачало б теоретичне ознайомлення з інтонаціями, інтонаційними нормами; розробку системи формування інтонаційних умінь і навичок школярів, зокрема

й інтонаційних умінь і навичок усного стилістично диференційованого мовлення.

Виховання дітей та молоді в національній системі освіти полягає у формуванні високої мовної культури та комунікативної компетентності особистості, яка вміє користуватися мовними засобами у створенні висловлювань у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення.

Навчання мови і мовлення здійснюється на основі загально-дидактичних та лінгводидактичних принципів, які зумовлюють вибір основних компонентів навчання: завдань, змісту й процесу навчання. У науково-методичній літературі визначено й описано різні класифікації принципів навчання, оскільки вчені підходять з різних позицій до тлумачення їх сутності.

Аналізуючи загальнодидактичні принципи, можна зазначити, що сучасна педагогічна наука, спираючись на принципи навчання, систематизовані Ю. Бабанським за цільовим, діяльним і результативним компонентами навчання виділяє ряд таких, що, зокрема, знаходять свого подальшого моделювання у лінгводидактиці: принцип науковості, наочності, принцип свідомості й активності учнів у навчанні, принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок, принцип індивідуального підходу до учнів, принцип емоційності навчання, наступності, доступності, зв'язку з іншими розділами мови, перспективності.

Комунікація людей як основа їх свідомості, пізнання світу, вияв особистості є однією з актуальних лінгвофілософських проблем сучасності, що знайшла активного розгляду через призму таких наук, як психолінгвістика, текстологія, стилістика. Успіх комунікативної діяльності людини залежить від досконалого оволодіння нею не тільки вербальними, але й невербальними засобами, здатними передавати зміст висловлювання, його підтекст, емоції й почуття мовця. Одним із таких засобів є інтонація мовлення.

Досконале оволодіння технікою ефективного спілкування як ніколи важливе для сучасної молоді, аналіз комунікативних навичок якої свідчить про відсутність умінь створювати позитивну атмосферу спілкування, доцільно використовувати засоби інтонаційної виразності мовлення для досягнення мети комунікації.

Під інтонаційною виразністю мовлення розуміємо вираження почуттів та емоцій за допомогою голосу. Водночас підкреслимо, що інтонація мовлення є його важливою складовою частиною (структурним компонентом), носієм семантичних значень та засобом вияву і передачі емоційно-експресивного характеру висловлювання. У більшості психологічних досліджень, які присвячені емоційній виразності мовлення, інтонація розглядається як засіб мовленнєвого спілкування, основною функцією якого є вираження емоційного стану того, хто говорить, його ставлення до співрозмовника та до змісту мовлення. Інтонація – складне структурне утворення елементами якого є: мелодика мовлення, фразовий та логічний наголоси, темп та інтенсивність мовлення, тембр голосу [6, с. 11].

Спеціалісти виділяють також основні функції інтонації у мовленнєвому спілкуванні та відносять до них: конструктивну, рекогнітивну та дистинктивну. Перша із вказаних функцій є фразоутворювальна. Рекогнітивна (ідентифікуюча) функція полягає у передачі слухачеві комунікативної спрямованості емоційності висловлювання. Ця функція передбачає наявність у слухача арсеналу інтонаційних («шаблонів») зразків, які дозволяють йому ідентифікувати почуте висловлювання. Дистинктивна функція інтонації є зворотнім боком рекогнітивної функції. Вказана дистинктивна функція тісно пов'язана з конструктивною функцією і дозволяє визначати семантико-синтаксичні зв'язки висловлювання, виділяти логічний та фразеологічний наголоси, вирізняти тональні ходи інтонаційних контурів[2, с. 14].

Метою навчання в середній школі згідно чинної програми слід вважати не мову і не мовлення як спосіб формування і формування думки, а вироблення комунікативних умінь і навичок.

Грунтовний аналіз Державного стандарту базової і повної середньої школи дає нам підстави стверджувати, що головним завданням сучасної освітньої галузі є наступність і перспективність освіти, формування комунікативної, мовленнєвої, мовної, діяльної компетентностей особистості. Комунікативна компетентність є однією з базових освітніх компетентностей і передбачає вміння спілкуватися усно й писемно рідною та іноземними мовами. Основою мовленнєвої компетентності, як зазначено у Концепції навчання державної мови в школах України, складають, у розрізі нашої проблеми, вміння вести діалог з додержанням вимог українського мовленнєвого етикету, створювати усні монологічні висловлювання, адекватно сприймати на слух діалог і монолог.

Говоріння є вираженням своїх думок з метою вирішення завдань спілкування. Це діяльність однієї людини, хоча вона долучена до спілкування та не розуміється поза ним, оскільки спілкування – це завжди взаємодія з іншими людьми. Говоріння сумісне з паралінгвістикою (міміка, жести) і праксемікою (рухи, пози), слугує засобом здійснення усної форми спілкування. Зазначеному виду мовленнєвої діяльності притаманні і специфічні ознаки: (мотивованість, активність, ситуативність, самостійність, темп, паузація, тембр тощо). Усі якості говоріння як діяльності забезпечують умови для створення мовленнєвого продукту (висловлювання певного рівня), якому також властиві такі якості: структурність, логічність, інформативність, виразність, продуктивність[5, с. 26].

Виразність, інтонаційна правильність висловлювання залежить від рівня сформованості мовленнєвого слуху особистості, який є важливим показником розвитку усного мовлення, а відтак – і культури мовлення в цілому. Проблема розвитку мовленнєвого слуху розглядається науковцями зазвичай в аспекті вироблення здібностей, умінь і навичок слухача сприймати певні елементи інтонації (наголоси – словесні та логічні, паузи різні за тривалістю та характером, мелодика тону, підвищення і пониження голосу, темп мовлення і тембр голосу). Сформований мовленнєвий слух сприяє і пунктуаційній та орфографічній грамотності учнів.

Формування інтонаційних умінь і навичок старшокласників у сучасній школі обумовлене потребою розвитку культури усного мовлення старших школярів, їх умінь орієнтуватися в умовах, завданнях, ситуації спілкування, чітко уявляти собі адресата мовлення, правильно обирати стиль висловлювання; рівнем теоретико-практичного опрацювання проблеми використання інтонаційних засобів у текстах різних стилів; відсутністю лінгводидактичної моделі, яка передбачає комплексну роботу з цієї проблеми, що дозволило б не тільки виробити в учнів стійкі вміння й навички інтонувати стилістично диференційованого усного мовлення, але й підвищити культуру мовлення та комунікативну компетентність старшокласників у цілому, що є важливим пріоритетом сучасної

освіти.

Проблема формування інтонаційних умінь і навичок розглядається вченими в контексті роботи з розвитку культури усного мовлення учнів, виразного читання, формування навичок діалогічного мовлення школярів.

Аналіз проблеми формування інтонаційних умінь і навичок старших школярів у сучасній педагогічній практиці дав нам підстави для проектування лінгводидактичної моделі, яка передбачає комплексну роботу з цієї проблеми. Особливу увагу приділено виробленню таких умінь і навичок учнів: модулювати голос по висоті, створювати графічний малюнок – партитуру тексту; доцільно використовувати силу голосу залежно від мети комунікації, стилю мовлення, тембру голосу – для передачі емоційних станів; дотримуватися оптимального темпу залежно від ситуації мовлення, зв'язку з іншими елементами інтонації, стилю і змісту мовлення; виробити практичні навички наголошування елементів мовленнєвого потоку залежно від мети висловлювання, його змісту та умов комунікації; користуватися наголосом як інтонаційним засобом усного мовлення; створювати інтонаційні моделі усних текстів різних типів і стилів.

Таким чином, вихідними для організації роботи з формування інтонаційних умінь та навичок є такі положення: система навчання інтонації як текстотворчого та стильоутворювального засобів ґрунтується на текстах наукового, публіцистичного, художнього, офіційно-ділового, розмовного стилів; вивчення інтонаційних одиниць на аспектих уроках і уроках розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок здійснюється в зіставленні зразків текстів наукового, публіцистичного, художнього, офіційно-ділового, розмовного стилів та усвідомленні їх різного інтонаційного забарвлення; дотримання принципу комплексного інтонаційного підходу до розвитку усного мовлення учнів; опора системи роботи з формування інтонаційних умінь і навичок робиться на загальнодидактичні і лінгводидактичні принципи навчання, а також на вікові особливості учнів старших класів; поглиблення і систематизація знань про типи і стилі мовлення, усвідомлення учнями різниці між ними; підпорядкування системи роботи з формування інтонаційних умінь і навичок старших школярів меті активного користування українською мовою як засобом спілкування, розвитку усного й писемного мовлення учнів.

Отже, важливим пріоритетом сучасної освіти є виховання мовної особистості, що репродукує рідну мову, виявляючи ґрунтовне її знання, мовне чуття; досконало володіє всіма мовними та позамовними засобами для досягнення комунікативної мети, має індивідуальну манеру спілкування. Важливо, щоб школярі оволоділи вмінням користуватися мовленням на високому рівні, будучи комунікативно компетентними особистостями, які здатні свідомо продукувати мовлення, виявляти індивідуальну манеру спілкування та мовне чуття.

Список використаних джерел

1. Бабенко О. Розвиток творчих здібностей учнів / О. Бабенко // Дивослово. – 2001. – №11. – С. 28, 45-46.
2. Бабенко О.А. Проблема формування інтонаційних умінь і навичок старших школярів у сучасній педагогічній практиці / О.А. Бабенко // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXXI. / За загальною редакцією В.І. Сипченка – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – С. 174-179.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004.
4. Інтонація мовлення / відп. ред. Л.А. Близниченко. – К.: Наукова думка, 1968. – 203 с.
5. Інтонація як засіб мовної комунікації / за ред. А. Й. Багмут. – К.: Наукова думка, 1980. – 243 с.
6. Пентиліук М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні мови / М.І. Пентиліук // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 8 – 10.
7. Хомин О. Є. Розвиток комунікативних умінь старшокласників / О. Є. Хомин // Шкільному психологу. УСЕ для роботи. – 2015. – № 4. – С. 11-16.

СЕМАНТИКО – ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ З ДІЄСЛІВНИМ КОМПОНЕНТОМ ПРЕДИКАТИВНОГО ХАРАКТЕРУ

Оксанитна Катерина Сергіївна, студентка

*Науковий керівник: Тарасюк Н.Ю., кандидат філологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальність дослідження визначається увагою до проблем класифікації фразеологічних одиниць у французькій фразеології, а саме у їх граматичному та семантичному планах. Виникнення фразеології як лінгвістичної науки пов'язане з ім'ям швейцарського мовознавця французького походження Шарля Баллі (1865 – 1947). Праці В. В. Виноградова також істотно просунули вивчення теоретичних основ фразеології та прискорили її розвиток. [1:13; 2:118] В.Г.Гак вважає, що фразеологія – це розділ мовознавства, який вивчає фразеологічний стан мови у його сучасному періоді та в історичному розвитку [5: 13]. Слово «фразеологія» (від грецької *phrasis* - «вираз, зворот мови») має декілька значень. Щодо лінгвістичного терміна, то він застосовується для особливої галузі мовознавства, що вивчає стійкі словосполучення, що називаються фразеологічними одиницями або фразеологізмами (рідше фразеологічними зворотами) [1:5], а також для позначення сукупності подібних словосполучень, які характерні для даної мови. Як синонімічні терміни «фразеологічна одиниця» та «фразеологія» в лінгвістичній літературі також вживається термін «ідіома» (з грецької «своєрідне вираження») та «ідіоматика» - наука про ідіоми. [1:5] Н.М. Шанський розглядає термін «фразеологія» як сукупність стійких зворотів мови та виразів, які притаманні даній мові [6: 87].

Ш.Баллі виокремлював дві групи фразеологізмів – фразеологічні серії (*séries phraséologiques*) та фразеологічні єдності (*unités phraséologiques*). [1:7] В.В. Виноградов пізніше продовжив працювати за тим же напрямом, що і Баллі та розширив цю класифікацію. Мовознавець вирізняв фразеологічні серії, фразеологічні єдності та фразеологічні зрощення. [1:14] Фразеологічними зрощеннями В.Виноградов називає «нероздільні за змістом

фразеологічні одиниці, цілісне значення яких не залежить від значень його елементів» [4: 394]. При цьому всі слова і їх значення, взяті окремо, зрозумілі (біла ворона, стрімголов, умити руки). Тобто, фразеологічні зрощення, за В.В.Виноградовим, виступають як еквіваленти слів» [2: 198].

А. Г. Назарян поділяє фразеологічні одиниці на три основні структурні типи: непередикативні (1. одновершинні *à propos* «доречі», *en effet* «насправді, дійсно»; 2. фраземи, тобто фразеологізми, які складаються з двох або більше слів *homme de main* «помічник», *nuit blanche* «безсонна ніч», *se mettre en quatre* (розм.) «розриватися на частини, лізти зі шкіри»), частковопредикативні (*croire que les enfants naissent dans le chou* «бути надто наївним, думати, що дітей знаходять в капусті», *crier comme un aveugle qui a perdu son bâton* «кричати як оглушений, кричати у все горло») і передикативні (1. фразеологізми з незамкненою структурою *ça va chercher dans ...* «ціна скоро дійде до ...», це буде коштувати близько; 2. фразеологізми з замкненою структурою *son compte est bon* (розм.) «він отримав по заслугам», *il y a anguille sous roche* «тут щось не так, тут щось приховано») [1:59-60]. Функціональні фразеологізми А.Г. Назарян поділяє на два великі класи – не комунікативні (*peu s'en faut* «майже, трохи», *le comme il faut* «благопристойність») та комунікативні. [1:60-61].

Що стосується ознак фразеологізмів, то найвагомішими – Ш. Баллі вважав виключно семантичні. Він недвозначно заявляв, що «справжню цінність мають лише внутрішні ознаки», що «зовнішні ознаки малодостовірні або ж просто оманливі». [3:98] Семантичний тип фразеологізмів французької мови на думку А.Г.Назаряна представлений ідіомами і унілатеральними фразеологізмами. [1:63-64] А.Г.Назарян вважає, що у фразеологічному фонді французької мови найбільше фразеологізмів саме дієслівного характеру, також він зазначає, що більшість фразеологізмів можуть реалізовуватися лише за допомогою дієслів таких як *avoir, être, faire, mettre, prendre* тощо, в силу чого, останні стануть невід'ємною частиною цих одиниць на рівні мови. [1:99] Дієслівні фразеологізми французької мови можуть бути як ідіомами, так і унілатеральними фразеологізмами. [1:190] Дієслівні ідіоми у своїй більшості є апліційованими фразеологічними одиницями, хоча далеко не всі з них мають вільно синтаксичні кореляти. Напр.: *vendre la mèche* «видати таємницю»; *lèche les bottes à qn* (розм.) «плазувати перед кимось» [1:190] В унілатеральних дієслівних фразеологічних одиницях частіше за все до семантичного перетворення схильна саме залежна частина словосполучення, в той час як граматично ведучий компонент, виражений дієсловом, виступає в своєму узуальному значенні. Напр. *renvoyer/remettre aux calendes grecques* «відкласти в довгий ящик», *valoir son pesant d'or* «дорого коштувати, бути цінним на вагу золота», *savoir de quoi il retourne* «знати в чому справа». [1:191] Менш розповсюджені унілатерні дієслівні фразеологізми, в яких семантично перетвореним вважається головний член словосполучення. Напр.: *tuer temps* «вбити час», *couver des yeux* «істи очима», *trancher le mot* «сказати вирішальне слово» і т.д. [1:191]

Список використаних джерел

1. Назарян А.Г. Фразеология современного французского языка, издание 2-е переработанное и дополненное / А.Г. Назарян. – М.: Высшая школа, 1987. – 288 с.
2. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1977. – 312 с.
3. Балли Ш. Французская стилистика, Париж, 1951; перевод К.А.Долинин. – М., 1961, 2001. – 393 с.
4. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. Учебное пособие. – 2-е изд. / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1972. – 601 с.
5. Гак В. Г. Беседы о французском слове / В. Г. Гак. – М., 1966. – 336 с.
6. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка / Н.М. Шанский. – М., 1985. – 160 с.

МОВНІ ЗАСОБИ КОМІЧНОГО В УКРАЇНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Чирук Оксана Петрівна, студентка

*Науковий керівник: Шулъжук Н.В., кандидат філологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Науковий інтерес до проблеми комічного має давно історію: ще з античних часів цей феномен досліджували філософи, психологи, соціологи, культурологи, а з початку ХХ ст. – і лінгвісти. У науці про мову гумор посідає особливе місце, оскільки є складним психічним, соціальним, етнокультурним явищем, сутність якого виявляється у процесі вербальної комунікації. Не випадково в останні десятиліття саме розвиток суміжних наук – психолінгвістики, соціолінгвістики, політичної лінгвістики – сприяв суттєвому розширенню уявлення про комічне як про мовний феномен, а також визначив основні підходи до вивчення цього явища в науці про мову.

Теоретичну основу дослідження склали праці відомих мовознавців у галузі теорії дискурсу (О. І. Шейгал, В. І. Карасик), політичної лінгвістики (А. П. Чудинов), теорії соціології гумору (А. В. Дмитрієв, В. Я. Пропп) та ін.

Сучасна лінгвістика послуговується терміном «дискурс», що в мовознавчій науці увійшов до терміносистеми багатьох галузей знань. Ми ж під дискурсом розумітимемо «систему комунікації, поле комунікативних практик, розглянуте в реальному і потенційному (віртуальному) аспектах» [2, с. 42].

Аналіз літератури з теми дослідження дозволяє констатувати підвищений інтерес учених до дослідження різних типів дискурсу. Об'єктом наших лінгвістичних спостережень став політичний дискурс – «зв'язний, вербально виражений текст (усний або письмовий) в сукупності з соціокультурними, психологічними та іншими факторами, взятий у подієвому політичному аспекті, який репрезентує політичну дію, бере участь у взаємодії політичних діячів і відображає механізм їх політичної свідомості» [1, с. 136].

Складна система політичних інститутів, презентована в різних формах, зумовлює специфічні ознаки інституційної, соціальної комунікації. Поділяючи позицію В. Дікмана щодо класифікації інституційної комунікації [3, с. 26], вважаємо за доцільне диференціювати політичну комунікацію таким чином: зовнішня (комунікація між політичним інститутом і громадянином) і внутрішня (комунікація між агентами в політичних інститутах). Обидва

види політичної комунікації не виключають використання мовних засобів комічного. Під комічним у дослідженні розумітимемо «естетичну категорію, яка відображає предмети і явища дійсності, що характеризуються внутрішньою суперечливістю, тобто невідповідністю між тим, чим вони є, і тим, за що себе видають, і суперечливістю зовнішньою, тобто протиріччям між недосконалістю людства і його позитивним досвідом, його естетичними ідеалами» [3, с. 226].

Комічне є вагомим складником політичного дискурсу, про що свідчать його основні параметри (інтенція боротьби за владу, діалогічність, оцінність / емоційність, інсценування). Зупинимося більш докладно на цих параметрах політичного дискурсу в кореляції з комічним.

Інтенція боротьби за владу зумовлює сутність і цілі політики – свідомо зміна або стабілізація позиції влади, завоювання й утримання влади елітою в боротьбі з політичними опонентами, що експліцитно чи імпліцитно репрезентовано на рівні мови. Очевидно, тому в політичних промовах політики нерідко послуговуються відомими висловами (прислів'ями, приказками та ін.), органічно вплітаючи їх до висловлювань: «...*Папір, звичайно, не червоніє і витримає будь-яку інформацію, можна намалювати будь-які цифри, проте об'єктивна реальність інша*» (СЗ № 1).

Однією з основних характеристик дискурсу, політичного зокрема, є діалогічність ситуації. Діалогічність політичного дискурсу дозволяє політикові встановлювати і підтримувати контакт з адресатом мовлення, сигналізувати про свою приналежність до певної політичної сили, стверджувати особистісну ідентичність, презентувати себе як партнера по комунікації: «*Я говорю як мер, я 8 років пропрацював мером, я розумію, що має бути відповідальність не тільки заробляти гроші, а й витратити їх в тому числі*» (СЗ № 1).

Оцінність й емоційність, як параметри комічного, зумовлюють використання емотивної лексики, яка розкриває перед мовцем широкі можливості: говорити завуальовано, уникати прямих номінацій та гострих кутів, або навпаки – створювати гостру політичну конфронтацію. До словесних прийомів належать комічні неологізми, які переважно залишаються утвореннями оказіонального характеру: «*Лунають необґрунтовані звинувачення щодо проблеми зрівнялівки в оплаті праці кваліфікованих та некваліфікованих працівників*» (СЗ № 1).

Щодо театральності як характеристики політичного дискурсу, то вона ґрунтується на ритуалізованості та передбачає розігрування на політичній арені політичних трагедій і комедій, що реалізуються за підтримки просторічної та жаргонної лексики: «*В той час, найбільша фракція парламенту його кришувала, тому що всі знають, кому він носив бабки*» (СЗ № 1).

У політичному дискурсі, крім поняття «роль», послуговуються й поняттям «інсценування». Так, інсценування в політичному дискурсі як обман, маніпуляцію і як політичні статусно-рольові відносини пропонує розглядати В. Дікман [3, с. 229].

Отже, саме у таких специфічних характеристиках політичного дискурсу, як інтенція боротьби за владу, діалогічність, оцінність / емоційність, інсценування, закладено підвалини для реалізації комічного як складного та багатогранного явища.

Список використаних джерел

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс : лингвистический энциклопедический словарь / Н. Д. Арутюнова. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
2. Шейгал Е. И. Семиотическое пространство политического дискурса / Е. И. Шейгал // Полит. дискурс в России. – 1999. – № 3. – С. 42–46.
3. Dieckmann W. Politische Sprache, politische Kommunikation: Vorträge, Aufsätze, Entwürfe. – Heidelberg : Winter, 1981. – 279 S.
4. Стенограма засідань Верховної Ради України. Засідання № 42, від 09. 12. 2016 року. – 86 с. (СЗ № 1).

ДО ПИТАННЯ ПРО НАДТЕКСТ

*Шостак Ольга Олександрівна, аспірант
Рівненський державний гуманітарний університет*

У ХХ ст. втрачає пріоритетність лінгвістична дефініція тексту як об'єднаної за смислом послідовності знакових одиниць, що характеризуються зв'язністю і цілісністю [5, с. 505]. Натомість їй протиставляється семіотичний, культурологічний підхід, за яким текст розглядають в абстрактному значенні як єдність концептів та ідей, притаманну одному явищу [1, с. 19]. Також набуває поширення термін дискурс, що передбачає врахування екстралінгвістичних, соціокультурних і прагматичних аспектів і кодує мовлення, за словами Н. Арутюнової, «занурене в життя» [5, с. 136–137]. Зв'язок із позатекстовою дійсністю започатковує нове розуміння тексту. Зокрема, у 60–70-х рр. ХХ ст. актуальною стала ідея динамічності текстових меж. У дослідженні «Структура художнього тексту» відомий семіолог Ю. Лотман зауважує: «Для читача, який прагне дешифрувати його (текст – О. Ш.) за допомогою довільних, суб'єктивно дібраних кодів, значення різко спотвориться, але для людини, яка хотіла б мати справу з текстом, вилученим зі всієї сукупності позатекстових зв'язків, твір узагалі перестав би бути носієм будь-яких значень» [6, с. 65]. Трактуючи текст як комунікативну й рецептивну одиницю, літературознавець акцентує на принциповій неможливості його адекватної інтерпретації без урахування позатекстових факторів, позаяк реалії життя формують текст, а він у свою чергу проникає в дійсність, сприяє її осмисленню. Ю. Лотман відзначає, що можна розглядати як текст окрему поезію з поетичного циклу, яка перебуватиме з ним у позатекстових відношеннях. Але єдність організації циклу дає підстави трактувати його текстом. Тому і твори письменника за чітко окреслений період часу та «мистецтво людства» в цілому будуть сприйматись у якості тексту [6, с. 343].

Текстологічні студії в гуманітаристиці сприяли появі низки нових термінів – інтертекст, гіпертекст, метатекст. Усі вони пов'язані з поняттям надтексту (система інтегрованих текстів, складних за структурою і специфічних за внутрішньою організацією), хоча й неідентичні йому. Інтертекстуальність маркує взаємодію текстів,

культурних кодів, але інтертекст не виступає в ролі єдиного тексту, тому що не має цілісності, завершеності. Гіпертекст репрезентує організоване зібрання текстів, які є і самоцінними, і взаємопов'язаними. Така структура властива явищу «мережевої літератури» (Інтернет), Біблії, словникам, енциклопедіям. Проте ця єдність досить хаотична й орієнтована лише на словесні тексти без урахування позатекстових зв'язків. Тому інтертекст і гіпертекст сучасні російські літературознавці Н. Медніс, О. Горелов тлумачать лише як принципи побудови надтексту [8], [1, с. 20–22]. З погляду Н. Медніс, «будь-який надтекст існує в літературі як реальність, але усвідомити його істину і побачити у всіх обрисах можливо лише при аналітичному описі, тобто в більш-менш успішному, більш-менш повному відтворенні його у форматі метатексту» [8]. Але надтекст – самодостатня літературна реальність, у той час як метатекст – код, образно-мотивний комплекс, що визначає його структурну основу і спрямовує в належному напрямі читацьку рецепцію.

Поняття надтексту перебуває в центрі уваги досліджень антропоцентричної лінгвістики та літературознавства. До провідних у теорії надтексту зараховують ідеї відкритості текстових границь (Р. Барт, Б. Гаспаров, Ю. Лотман, У. Еко та ін.) і багатовимірності його семантичного простору (В. Топоров та ін.) [1, с. 23]. Існують різні дефініції надтекстових єдностей. Перше визначення окресленого феномену належить російським лінгвістам Н. Купіній та Г. Бітенській: «Надтекст – сукупність висловлювань, обмежена темпорально і локально, об'єднана за змістом і ситуативно, яка характеризується цілісною модальною настановою, достатньо визначеними позиціями адресанта і адресата, з особливими критеріями нормативного/анормального» [3, с. 215]. Сучасний літературознавець Г. Лошаков тлумачить надтекст як низку відзначених «асоціативно-сисловою спільністю (у сферах автора, коду, контексту чи адресата) автономних словесних текстів, які в лінгвокультурній практиці актуально чи потенційно постають як цілісне, інтегративне, дисипативне словесно-концептуальне утворення» [7, с. 102]. Порізному тлумачають і центральний генеративний фактор надтексту. Наприклад, теоретики літератури Н. Медніс, В. Тюпа вважають, що саме внутрішня логіка творів, зумовлена позатекстовими чинниками (соціокультурними факторами, читацькою рецепцією), а не воля їх авторів сприяють утворенню надтекстових єдностей. До речі, історик літератури Н. Лейдерман, який одним із перших почав послуговуватись вказаним терміном, наголошував, що надтекст відображає позатекстовий рівень художнього твору і розбудовується читачем за посередництва «системи сигналів», які свідомо чи зовсім випадково заковдані самим автором у тексті [4, с. 6]. Літературознавець Н. Копистянська розглянула поняття надтексту в рамках соціально-історичного хронотопу, зазначивши, що читач «підставляє під одне конкретне (соціально-історичне, психологічне і т.д.) інше конкретне або наповнює своєю конкретикою те, що в автора є емблематичним чи символічним. ... На текст автора накладається таким чином часопростір сприймача і творить із ним кожного разу якусь іншу сполуку, новий асоціативний простір» [2, с. 21]. Таке трактування надтексту суголосне ідеям рецептивної теорії, оскільки сфокусоване на особливій ролі читача в його конструюванні. З точки зору прихильників другого підходу (Г. Бітенська, Н. Данилевська, Н. Купіна), на конструювання надтексту передусім впливає авторська інтенція. Тому в межах надтекстової структури об'єднуються тексти, створені письменником на відповідну тему й у визначений період [10, с. 226]. На наш погляд, як надтексти можна розглядати і персональні, і колективні єдності, у конструюванні яких визначальний не лише чинник свідомої авторської інтенційності, а й креативна робота реципієнта, внутрішній потенціал творів та соціокультурний контекст.

Знаний літературознавець В. Топоров до специфічних властивостей надтекстів зараховує: 1) семантичну зв'язність; 2) монолітність смислової ідеї; 3) крос-жанровість, крос-темпоральність і крос-персональність; 4) єдиний словник [9, с. 40–43]. Варте уваги спостереження Г. Лошакова, який наголошує, що в описі внутрішнього простору надтексту доцільно розрізняти процеси породження смислу, які ґрунтуються на міжтекстових зв'язках у рамках означеної єдності та виникають на інтертекстуальному рівні. Так реалізується тяжіння творів до цілісної конструкції, а також входження надтексту в релевантний для нього простір текстової концептосфери [7, с. 107]. На сьогодні ще не створено єдиної класифікації надтекстових структур. Наприклад, Н. Медніс визначає локальні та іменні (персональні) надтексти [9]. А Н. Купіна і Г. Бітенська аналізують такі різновиди вказаного феномену: авторські й неавторські; з тематичною і модальною цілісністю; закриті та відкриті; з конкретним типом адресата або ж з узагальненою його позицією, однотипно чи різнотипно структуровані [3].

У сучасному літературознавстві найбільше досліджень сфокусовано на надтекстах, ґрунтованих на топологічних структурах, – локальних, «міських текстах». Їх вивчення започаткували представники тартусько-московської семіотичної школи, виокремивши петербурзький (Н. Анциферов, Ю. Лотман, В. Топоров), московський (Е. Андрюкова), пермський (В. Абашев), венеційський (Н. Медніс), та ін. надтексти. Натомість українські літературознавці обґрунтували поняття київського (Т. Гундорова), львівського (С. Андрусів), кримського (О. Люсий), харківського (А. Головачева, Я. Цимбал), празького (Ю. Польова), кременецького (І. Хохрякова), чернівецького (О. Харлан), єгипетського (О. Козлітіна), слобожанського (О. Бровко), волинського (Л. Оляндер), гуцульського (О. Салій) текстів. Вважаємо актуальним і доцільним застосовувати напрацювання зарубіжних та українських літературознавців у сфері теорії надтексту і в аналізі корпусу творів І. Франка про еміграцію з Галичини наприкінці XIX – на початку XX ст. (цикл «До Бразилії» та ін.), яким притаманна смислова цілісність і спільний художній код. До речі, у франкознавстві поняття «еміграційного» тексту ще не вивчене й відповідно не усталене як термін. Відтак пропонуємо дефініювати «еміграційний» текст І. Франка як персональну надтекстову структуру, що складається із семантично пов'язаних і близьких за формою художніх творів на еміграційну тематику в образній системі яких ключові просторові топи батьківщини та чужини, які генерують смислове поле.

Список використаних джерел

1. Горелов О. С. Петербургский текст в художественной концепции И. Бродского : дисс. ... кандидата филол. наук : спец. 10.01.01 «Русская литература» / О. С. Горелов. – Иваново, 2010. – 176 с.
2. Копистянська Н. Надтекстовий соціально-історичний хронотоп / Н. Копистянська // Античність – Сучасність (Питання філології). – Вип. 1. – Донецьк : ДонНУ, 2001. – С. 20–28.

3. Купина Н. А. Сверхтекст и его разновидности / Н. А. Купина, Г. В. Битенская // Человек – Текст – Культура : коллективная монография / под ред. Н. А. Купиной, Т. В. Матвеевой. – Екатеринбург : ИРРО, 1994. – С. 214–233.
4. Лейдерман Н. К определению сущности категории «жанр» / Н. Лейдерман // Жанр и композиция литературного произведения. – Калининград, 1976. – С. 7–11.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.
6. Лотман Ю. Структура художественного текста / Ю. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – 384 с.
7. Лошаков А. Г. Сверхтекст: проблема целостности, принципы моделирования / А. Г. Лошаков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – №6. – 2008. – С. 100–109.
8. Меднис Н. Е. Сверхтексты в русской литературе [Электронный ресурс] / Н. Е. Меднис. – Новосибирск : НГПУ, 2003. – Режим доступа : http://raspopin.den-za-dnem.ru/index_e.php?el_book=267
9. Топоров В. Н. Петербург и «Петербургский текст русской литературы» (Введение в тему) // Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное / В. Н. Топоров. – М. : Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995 – С. 259–367.
10. Шурупова О. С. К вопросу о сверхтексте / О. С. Шурупова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2012. – №7 (18) : в 2-х ч. – Ч. I. – С. 225–227.

КОГНИТИВНИЙ АНАЛІЗ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ КОНЦЕПТУ *НЕНАВИСТЬ* В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВНИХ СВІДОМОСТЯХ

*Ясногурська Людмила Михайлівна, викладач
Рівненський державний гуманітарний університет*

Усі існуючі класифікації емоцій взаємодоповнюють одна одну. Дослідники виокремлюють ядерні та периферійні емоції: ті, які найбільш часто переживає людина, і ті, в яких потреба менша. В. Шаховський стверджує, що для вираження однієї й тієї ж емоції люди використовують різні мовні засоби [5, с. 33]. Різноманітні емоції, виражені словами, зрозумілі всім носіям певної мови тільки тому, що ці емоції – певна форма сприйняття світу. Мова проникає у внутрішню структуру людських емоцій, лексикалізуючи їх.

Важливим поняттям лінгвістики емоцій є емоційний концепт як етнічний, культурно зумовлений. Як правило, лексично та /або фразеологічно вербалізоване утворення, що базується на понятійній основі, охоплює, крім поняття, образ та оцінку, функціонально замінює людину в процесі рефлексії та комунікації безліч однопорядкових предметів, що викликають пристрасть як особливе ставлення до об'єктів довкілля. Першою важливою умовою появи емоційних концептів, що першочергово існують в понятійній формі, М. Красавський вважає, спільну колективну діяльність; другою – соціалізацію особистості – процес, що відбувається на пізнішому етапі еволюції цивілізації [3, с. 50].

Етнічна специфіка емоційних концептів зумовлена традиціями, звичаями, особливостями побуту, стереотипами мислення, тобто тими соціо-психо-культурологічними характеристиками, що формуються впродовж історичного розвитку етнічної спільноти. Емоційний концепт, зрозуміло, есплікується засобами мови.

Реалізація кожного емоційного концепту здійснюється такими лінгвістичними способами, як: 1) пряма номінація емоцій, (наприклад, за допомогою іменників ненависть, гнів, страх в українській мові; *hatred, anger, fear* в англійській мові); 2) безпосереднє вираження мовними засобами (вигуки, брутальна лексика, паремії).

Прямі номінації емоцій ненависті, гніву, страху та ін. охоплюють три лексико-граматичні класи: іменники: *hatred (loathing, abhrence)*; *anger (annoyance, rage, fury, wrath, indignation, irritation, resentment, tantrum)* в англійській лінгвокультурі; ненависть, гнів (злоба) в українській лінгвокультурі, наприклад, *Hatred stirs up dissension, but love covers over all wrongs. Hatred stirs up quarrels, but love makes up for all offenses. Hatred stirs up strife, but love covers all offenses. Hatred stirs up strife, but love covers all transgressions. Hatred stireth up strifes; but love covereth all sins.*

Досліджені англійські паремії з прямою номінацією ненависті, засвідчують властиву для англійців стриманість, толерантність та поміркованість у вираженні негативних емоцій. [2, с. 29].

З метою повнішого опису особливостей структури лексико-семантичних полів концепту *ненависть* в українській та англійській мовних свідомостях, а також виявлення когнітивних ознак даного концепту на їх основі нам видається доцільним проаналізувати дані Великого тлумачного словника сучасної української мови під ред. В.Т. Бусел (2005) та різних тезаурусів англійської мови.

До статті дескриптора *ненависть* в українському словнику входять наступні поняття:

Виклик	ворожеча	ворожий
Гнів	горіти	злоба
Сморід	злий	ненависть
Відраза	капосний	капость
Поганий	поривання	огидний
Напад	проклятий	противний
Палати	сердитись	пристрасть
Страх	страшний	сором

На основі цих даних ми виділили наступні додаткові когнітивні ознаки концепту *ненависть* в українській мовній свідомості.

За інтенсивністю *ненависть* може співвідноситись з такими емоціями та станами, як: гнів, горіти, поривання, напад, пристрасть, злоба, виклик, сердитись, відраза.

Ненависть може бути наслідком таких емоцій, як: страх, жах, сором, а також вона передбачає негативну оцінку властивостей та якостей об'єкту: поганий, злий, капосний, капость, огидний, страшний, противний, смердючий.

Можна також не допустити розвитку почуття *ненависті*: запобігти, попередити, упередження, ненависть близька до ворожнечі: ворожий, ворожнеча.

В Collins Concise Thesaurus (2001) семантичне поле лексеми *hatred* представлено наступними структурними одиницями: abomination, animosity, animus, antagonism, antipathy, aversion, detestation, dislike, enmity, execration, hate, ill will, odium, repugnance, revulsion.

Longman Lexicon of Contemporary English (1981) пропонує наступні поняття, які входять в сферу "hatred" та об'єднані категорією *disliking and hating*:

Verbs: disliking and hating

Dislike not to like; think to be unpleasant;

Hate to dislike very much;

Detest to hate with very strong feeling;

Loathe (esp. of living things) to detest, with a feeling of disgust;

Abhor (esp. of ideas and actions) to detest and want to keep away from;

Cannot stand to hate; to be unable to bear.

Nouns: disliking and hating

Dislike (a) feeling of not liking (something or someone);

Hate a strong feeling of dislike;

Hatred a state or feeling of hating; hate;

Animosity (against, towards, between) powerful and often active hatred;

Odium widespread hatred;

Detestation the condition of detesting; great hatred;

Abhorrence also *loathing* great hatred and disgust.

Adjectives: hating

Hateful very unpleasant in manner or to experience;

Odious esp. fml. hateful;

Detestable fit to be detested;

Loathsome hateful and disgusting;

Abhorrent hateful and disgusting; completely against what one likes or wants (to do).

Verbs: disgusting and repelling

Disgust to cause a feeling of sick dislike in;

Put off to cause dislike in; discourage;

Repel to cause to turn or go away in strong dislike;

Alienate (from) to turn away the friendship of (someone); cause to feel or become an enemy or unfriendly; cause to feel that one does not belong.

Nouns: disgusting and repelling

Disgust the strong feeling of sick dislike caused by an unpleasant sight, sound, or smell, or bad behaviour;

Repulsion the state of being or feeling repelled by something or someone; *Revulsion* a very strong feeling of repulsion;

Alienation 1. the separation from or loss of friendship of another person; 2. a sense of not belonging to or being part of one's surroundings.

Adjectives: disgusting and repelling

Disgusting causing disgust;

Revolt causing great disgust;

Repellent causing a person or thing to turn or go away;

Repulsive very repellent and nasty;

Off-putting infml. unfriendly; not warm or welcoming.

В словнику The Everyman Roget's Thesaurus of English words and Phrases (1982) зазначені наступні поняття, які входять в лексико-семантичне поле *hatred*:

Disaffection, disfavour, alienation, estrangement, odium, dislike, enmity, animus, animosity.

Umbrage, pique, grudge, dudgeon, spleen, bitterness, ill feeling, acrimony, acerbity, malice, implacability.

Disgust, repugnance, aversion, averseness, loathing, abomination, horror, detestation, antipathy, abhorrence.

To hate, dislike, disrelish, loathe, nauseate, execrate, detest, abominate, shudder at, recoil at, abhor, shrink from.

To estrange, incense, envenom, antagonize, rile, alienate, disaffect, set against.

Unloved, disliked, unwept, unlamented, undeplored, unmoumed, unbeloved, uncared-for, unvalued.

Obnoxious, hateful, abhorrent, odious, repulsive, offensive, shocking, loathsome, sickening, nauseous, disgusting, abominable, horrid.

Individious, spiteful, malicious, spleenful, disgustful.

Insulting, irritating, provoking.

The Random House Thesaurus (1984) містить наступні одиниці в понятті *hatred*:

1) dislike, disgust, aversion, hate, loathing, abomination, abhorrence, distaste, detestation, repugnance, revulsion;

2) hostility, enmity, malice, rancor, animosity, antagonism, antipathy, animus, malevolence, ill will, venom, resentment, vindictiveness, revengefulness, acrimony, bitterness, bad blood.

Дані вище вказаних тезаурусів дали можливість нам виявити наступні когнітивні ознаки, які утворюють структуру лексико-семантичного поля концепту *ненависть* в англійській мовній свідомості:

1. відсутність будь-якого контакту між суб'єктом та об'єктом: off-putting, estrangement, alienation, antagonism, disfavour, disaffection, to estrange, to alienate, to disaffect;
2. ненависть може базуватись на почутті образи: umbrage, pique, dudgeon, offensive, insulting, provoking, resentment;
3. ненависть передбачає ворожі стосунки: hostility, to set against, repugnance, enmity, animosity, animus, rancor, averseness, odium, venom, to envenom, to antagonize, antipathy, bad blood;
4. ненависть веде за собою відсутність співчуття до об'єкту: implacability, unwept, unlamented, undeplord, unmourned;
5. ненависть передбачає вкрай негативну оцінку властивостей та якостей об'єкту: acrimony, acerbity, obnoxious, hateful, abhorrent, odious, repulsive, loathsome, shocking, horrid, provoking, spiteful, spleenful;
6. ненависть може мати фізіологічну основу: sickening, nauseous, disgusting, disgustful, distaste, repulsion, repulsive, repellent, revolting, revulsion, to nauseate, to shudder at, to recoil at, to loathe, to shrink from, to abominate, abominable, abomination, aversion, loathing;
7. ненависть веде за собою бажання заподіяти шкоду об'єкту: ill will, malice, malevolence, vindictiveness, revengefulness, ill feeling, to execrate, malicious, spiteful;
8. ненависть може породжувати споріднені емоційні стани: horror, irritating, spleen, invidious, jealousy, to rile, to incense, grudge, bitterness;
9. ненависть не передбачає піклування про об'єкт: uncared - for, unvalued;
10. ненависть може бути зворотною стороною кохання: unloved, unbeloved, cross in love, forsaken, jilted, rejected, love-lorn;
11. ненависть має тривалий характер (hateful - "causing hatred", odium - "fact of being hated").

Деякі когнітивні ознаки, виділені нами при аналізі матеріалу українського словника та даних тезаурусів англійської мови, виявились подібними:

1. інтенсивність ненависті як емоції;
2. бажання зла об'єкту ненависті;
3. ворожечі як прояву ненависті;
4. почуття огиди (відрази);

Однак, ознака близькості ненависті до тих чи інших емоційних станів була виділена нами в обох випадках, але структурні одиниці, які їх наповнюють, відрізняються. В англійській мові станами, близькими до ненависті, є: rphobia, spleen, ill feeling, jealousy, bitterness, prejudice, irritation та інші, тоді як в українській мові дана когнітивна ознака представлена сильнішими в емоційному плані одиницями: гнів, горіти, поривання, напад, пристрасть. [4, с. 76].

Когнітивна ознака негативної оцінки властивостей та якостей об'єкту також була виділена в обох випадках, однак, серед якостей, які викликають *ненависть* у носіїв англійської мови, можна назвати такі якості, як: obnoxious, hateful, abhorrent, acrimony, horrid, provoking, spiteful. Якості, які викликають почуття *ненависті* в українців дещо інші за семантичним забарвленням: поганий, злий, страшний, гидкий, обридлий. В цілому можна сказати, що негативні якості та властивості, перелічені в англійських тезаурусах, в своїй більшості відносяться до інтелектуальної сфери, в той час як якості, зазначені українським словником, належать більше до емоційної сфери.

Крім того, нами було відмічено, що і в українських, і в англійських словникових джерелах поняття *ненависті* та *ворожечі* близькі один одному.

Така когнітивна ознака, як емоційний зв'язок *кохання* та *ненависті*, виявлена нами в ядерній частині концепту при аналізі його образної складової, була виявлена також і при вивченні структури лексико-семантичних полів даного концепту при аналізі матеріалів англійських тезаурусів. Однак структурні одиниці, які наповнюють цю когнітивну ознаку в англійській мові, скоріше, утворюють значення «ненависть до раніше коханого об'єкту, відмова від нього», тоді як, ця когнітивна ознака в українській мові більше передає зміст ірраціональної зміни полярних емоцій суб'єкта, яка не залежить від якостей та властивостей об'єкту.

Аналізуючи дані тлумачного словника української мови нами не були виділені наступні когнітивні ознаки:

1. відсутність будь-якого контакту між суб'єктом та об'єктом;
2. ненависть може базуватись на почутті образи;
3. відсутність співчуття до об'єкту;
4. бажання заподіяти шкоду об'єкту;
5. відсутність піклування про об'єкт;
6. зв'язок ненависті з коханням.

Аналізуючи лексико-семантичні поля концепту *ненависть* представлених англійськими тезаурусами, ми не виявили такі когнітивні ознаки, як:

1. ненависть може виникнути внаслідок таких емоцій, як, страх, жах, сором;
2. можна не допустити розвитку почуття ненависті.

Таким чином, когнітивний та семантичний аналіз даних українського тлумачного словника та тезаурусів англійської мови дає нам можливість виявити особливості (фреймових утворень в структурі концепту *ненависть* в українській та англійській мовних свідомостях, а також визначити межі та основні характеристики складу лексико-семантичних полів даного концепту в мовній свідомості носіїв української та англійської мови, що дає можливість дослідити національну специфіку концепту як на когнітивному, так і семантичному рівні.

Отже, план змісту лінгвокультурного концепту містить два ряди семантичних ознак: семи, спільні для усіх його мовних реалізацій, та семантичні ознаки, позначені певною лінгвокультурною специфікою, які і надають слову статусу концепту [1, с. 37].

Отримані дані вказують на те, що *ненависть* є універсальною емоцією, тобто притаманною усім людям. Однак ставлення до цього почуття, так само, як і способи його вираження, у різних людей різняться. Для когось

ненависть – нормальна реакція, а хтось прагне стримуватись чи позбавляється від цього почуття.

Список використаних джерел

1. Апресян Ю.Д.И. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю. Д. Апресян // Избранные труды. – М.: Языки русской культуры, 1995. – Т. 2. – 766 с.
2. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова / Н.Н. Болдырев // Методические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 25-36.
3. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы) / В.В. Воробьев Монография. – М.: Изд-во Рос. Ун-та дружбы народов, 1997. – 331 с.
4. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В.И. Карасик // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 2001. – С. 75-80.
5. Roget's Thesaurus of English words and Phrases. Ed. by R.A. Dutch. – Harmondsworth: Penguin, 1979. – 712 p.

ЗМІСТ

Молодий педагог

Антонів Л.Л. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	3
Арсентєва О.О. ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ М. МОНТЕССОРІ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ МАТЕМАТИКИ.....	4
Басюк О.О. ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ.....	5
Білоус Г.В. ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ «ШКОЛИ ПІД ГОЛУБИМ НЕБОМ» В СУХОМЛІНСЬКОГО У РОБОТІ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	7
Биднарчук А.Я. РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ВИХОВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ШАНОБЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІВНИКІВ ДНЗ.....	9
Бичук С.Б. ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ ВИХОВАНЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	10
Богданець А.С. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИТИНИ-АУТИСТА.....	12
Богів І.Г. ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ.....	13
Божук М.Р. МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА.....	14
Боровець М.Б. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	16
Бруяк М.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	18
Бурмака П.В. МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПТНЗ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	20
Валага А.М. РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ, ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	21
Василенко О.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ.....	22
Василенко Н.О. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	24
Воробей Т.С., Падалка О.І. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	26
Гаврікова А.В. ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ ГУМАННОГО СТАВЛЕННЯ ДО БЛИЗЬКИХ ДОРΟΣЛИХ.....	27
Гаврилюк Л.В., Казначеева Л.М. В. О. СУХОМЛІНСЬКИЙ ПРО МИСТЕЦТВО СЛОВА ПЕДАГОГА.....	28
Галайчук М.В. ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	30
Галушко І.М. МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	32
Годованюк М.В. ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ ДНЗ І СІМ'Ї У НАВЧАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ МАТЕМАТИКИ.....	33
Голуб О.Ф. ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	35
Горбатюк А.І. ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	37
Гурин Ю.В. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	39
Давидович Г.В. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВСТАНОВЛЕННЯ НАСТУПНОСТІ У ВИКОРИСТАННІ СІМЕЙНИХ ТРАДИЦІЙ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	40
Дейнеко А.І. РОЛЬОВІ ІГРИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	42
Демчук М.В. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	43
Диняк О.С. СИСТЕМАТИЗАЦІЯ МЕТОДІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТЕКСТОВИХ ЗАДАЧ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	45
Дімітрова Н.В. ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	47
Дубинка М.Г., Рублевская Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	49
Дубовская Д.Г. ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОМУ ЯЗЫКУ.....	50
Євгейчук А.Г. ПРИЧИНИ УЧНІВСЬКОГО ТРАВМАТИЗМУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ХАРАКТЕРУ.....	52
Жигула І.Г. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ.....	53
Жовнір А.О. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	55
Зброжек Д.Г. ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРИ ЕЛЕКТРОННИХ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИХ ВИДАНЬ ДЛЯ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	56
Зелінська А.В. ІГРОВІ УРОКИ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	57
Зубчик А.А. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ З МАТЕМАТИКИ.....	58

Іванчук О.В. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗНАТЬ ПРО ВЕЛИЧИНИ ТА ДІЇ НАД ІМЕНОВАНИМИ ЧИСЛАМИ.....	60
Ільчук І.Р. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЗАСОБАМИ НІТ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ СТЕРЕОМЕТРІЇ В ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ.....	61
Каленюк І.П. ДО ПРОБЛЕМИ ТРАВМАТИЗМУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	63
Квич М.І. ВПЛИВ СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	64
Кірєєва О.О. МОВЛЕННЄВО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	66
Кирилюк Л.В. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЗАСОБАМИ НІТ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ ПЛАНІМЕТРІЇ В ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ.....	68
Козачук М.В. ВИХОВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	71
Козіцька І.О. ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ УРОКІВ В УЧНІВ 8 КЛАСУ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	72
Костюченко О.Л. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	73
Кузьменко Д.О. ПРОГНОЗУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МАТЕМАТИКИ ВІДПОВІДНО ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ КУРСУ, ПЕРЕДБАЧЕНОЇ МОН У СВІТЛІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ.....	74
Кушнирук Л.И. СОТРУДНИЧЕСТВО С РОДИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕСЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	76
Латыговская О.В. КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ И ЕЕ ФУНКЦИИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ.....	77
Литвинюк О.І. РОЗВИТОК ДИЗАЙНЕРСЬКИХ УМІНЬ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	79
Лоца С.П. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ІГРОВОЇ КОРЕКЦІЇ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ СТРАХІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	81
Луцик Ю.В., Кирильчук Ю.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОНАННЯ ВПРАВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	82
Ляшко К.В. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	83
Ляшова Н.С., Глазырина Л.Д. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ.....	85
Мазурець Ю.О. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ.....	86
Максимчук Н.М. СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ.....	87
Маньковська О.Я. ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ХУДОЖНЬО-ОСВІТНІХ ЗНАТЬ НА ЗАНЯТТЯХ ОБРАЗОТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ.....	89
Мартинюк О.Ю. РОЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У ФОРМУВАННІ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	91
Мелешук Л.В. КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	92
Мельник І.В., Шурип О.І. УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЇ ТВОРЧОСТІ.....	94
Мельникова М.С. ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	96
Мельничук К. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПЕРЕКАЗУ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	97
Миронець І.В. РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	98
Молчанович К.І. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАВДАННЯ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	99
Мулик Д.В. ВПЛИВ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ.....	101
Мусійчук Т.А. ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ХРИСТІЯНСЬКИХ ЦІННОСТЯХ.....	104
Николаїшина А.В. ФОРМУВАННЯ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	105
Олінчук О.В. ГУМАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	106
Омельчук І.О. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДО ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ТА ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ. ПОРІВННЯ ЗНО В УКРАЇНІ ТА ЄДЕ В РОСІЇ.....	108
Онїщук О.І. РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗА ПРОФЕСІЄЮ “СТОЛЯР БУДІВЕЛЬНИЙ” З ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНОЇ НАОЧНОСТІ.....	109
Осипчук О.П. ОСОБЛИВОСТІ РЕАГУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ПРЕД'ЯВЛЕНІ МОРАЛЬНІ ВИМОГИ.....	110
Падалка О.І. ФОРМУВАННЯ ПРІОРИТЕТНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	111
Панько Т.И. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА.....	113
Папковская Е.Л., Рублевская Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕСЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВЫШИВКЕ.....	115
Пархомей Х.А. ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СВІТУ.....	116
Піщик І.В. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ХМАРИ ТЕГІВ» НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ	

ШКОЛІ.....	118
Познаховська Д.О. МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ МЕТОДІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ «ТЕОРІЯ ЙМОВІРНОСТІ ТА МАТЕМАТИЧНА СТАТИСТИКА» У ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ З ДОПОМОГОЮ НІТ.....	120
Поліщук В.В. НОВІ ІНТЕРНЕТ - НЕБЕЗПЕКИ ДЛЯ ШКОЛЯРІВ.....	121
Приходчук Ю.М. ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДО ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ПЕРВІСНА ТА ІНТЕГРАЛ» У КЛАСАХ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ.....	122
Приходчук Ю.М. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СУЧАСНИХ УРОКІВ З МАТЕМАТИКИ.....	124
Vladimir Petrov PROGRESYWIZM A EDUKASJA.....	126
Пшеницына Л.А. ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	127
Русов В.М. СИТУАЦИОННО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ИНКЛЮЗИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	129
Сахарчук І.В. ТРАДИЦІЇ РОДИННО-ПОБУТОВОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЧИННИК МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ.....	131
Сергійчук Н.М. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗАСОБІВ ІКТ.....	132
Середа Р.І. ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ І ВМІНЬ В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ ВПРАВ.....	134
Сілкова Е.О. ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ РОЗВ'ЯЗУВАТИ СКЛАДЕНІ ТЕКСТОВІ ЗАДАЧІ.....	135
Скороход Н.В. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	137
Солонінка Н.М. РОЛЬ КАЗКИ У ФОРМУВАННІ ВОЛІ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	139
Стасюк М.С. ЗАГАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТРАВМАТИЗМУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	140
Стельмах М.С., Падалка О.І. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З АВТОРСЬКОЮ КАЗКОЮ.....	141
Стецюк А.В. ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КРАЄЗНАВСТВА.....	142
Схабюк І.О. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНІК ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	143
Мо Сяохэ ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ТУРИЗМА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	144
Тихоход Н.М., Панько Т.И. ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА.....	145
Толочик О.М. ВПЛИВ СІМЕЙНОГО СЕРЕДОВИЩА НА СХИЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ДО ТРАВМАТИЗМУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	147
Трофимчук К.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ У СФЕРІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ.....	148
Тюска В.Б. САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО КЛУБУ.....	149
Усач К.І., Шурин О.І. РЕАЛІЗАЦІЯ ІКТ З ВИКОРИСТАННЯМ ВІДЕОНАОЧНОСТІ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	150
Фрідріх К.В. ДІАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ: РІВНІ ЗАСВОЄННЯ, КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ.....	152
Хомич М.В., Руденко Н.М. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ.....	153
Хоронжевський О.М. ГІПСІЧНА КУЛЬТУРА ТА ТЕМПЕРАТУРНО-ПОВІТРЯНИЙ РЕЖИМ НАВЧАЛЬНИХ МАЙСТЕРЕНЬ.....	155
Цурикова Е.И. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	157
Чиж Н.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО РОБОТИ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	158
Шевчук А.А. РЕАЛІЗАЦІЇ ВПЛИВУ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА, ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ.....	159
Шуляк А.С. ПРОДУКТИВНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ НЕРЕГЛАМЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «РАЗВИТИЕ РЕЧИ И КУЛЬТУРА РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ» В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	160
Шут А.А. СКРАЙБІНГ ЯК СУЧАСНА ФОРМА ПОДАЧІ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ.....	161
Якимчук М.М. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРУ.....	162

Молодий психолог

Бєлюкіна Н.С. ПСИХОКОРЕКЦІЯ НЕАДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	165
Власова Д.В. ПРОБЛЕМА ПРАВОПОРУШЕНЬ У СІМ'Ї ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ.....	167
Гервеленець С.С. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДЕПРИВОВАНИХ ПІДЛІТКІВ.....	170
Грановська В.М. ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК ПРОЯВУ ЇХНІХ ВНУТРІШНЬОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ.....	172
Дубинєцька С.П. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....	173
Душкін І.Ю. СУБ'ЄКТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ.....	174

Дюлай Е.Я. ВИКОРИСТАННЯ КОЛЬОРУ ДЛЯ ЗНЯТТЯ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО НАВАНТАЖЕННЯ ТА СТИМУЛЯЦІЇ ТВОРЧОСТІ МОЛОДІ.....	175
Захарук Н.С., Леганькова О.В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	177
Камінська О.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ПРОФІЛАКТИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ.....	179
Кондисюк Ю.О. ВИКОРИСТАННЯ ТВАРИН З МЕТОЮ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ.....	180
Левчук К.В. ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ПОТРЕБИ І РОЗВИТОК ТАЛАНОВИТОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	181
Мартинюк А.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ.....	182
Мельник І.С. ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ КОЛЬОРУ НА ОРГАНІЗМ ЛЮДИНИ.....	184
Михайлова І.О. ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПРАКТИЦІ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА.....	186
Музичка В.П. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗУ СВІТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	188
Пасечник А.В. ПОНЯТТЯ ПРО ПСИХОЕМОЦІЙНІ НАПРУЖЕННЯ. ПОВОДЖЕННЯ ПСИХОТИПІВ У НАДЗВИЧАЙНИХ ТА НЕБЕЗПЕЧНИХ СИТУАЦІЯХ.....	189
Пилипака Ю.І., Романюк В.І. ТИП ПОВЕДІНКОВОЇ АКТИВНОСТІ ТА ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ.....	192
Фалей К.Ю. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДІАГНОСТИКИ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	193
Хомік Т.В. ЖОРСТОКЕ СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДО ТВАРИН: ПРИЧИНИ ТА ШЛЯХИ БОРОТЬБИ.....	194
Цегельник Т.В. ЗМІСТОВНІ АСПЕКТИ КРИЗОВОЇ СИТУАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	196
Чекіна Л.О. СУТНІСТЬ АЛКОГОЛЬНОЇ АДИКЦІЇ ПІДЛІТКІВ.....	198
Шахрайчук І.А. РОЛЬ СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ДІВЧИНИ-ПІДЛІТКА.....	199
Юр Т.А. СУТНІСТЬ ТА ВИДИ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ.....	201

Молодий природодослідник

Безверха О.В. РОЛЬ МІКРООРГАНІЗМІВ У ВІДТВОРЕННІ РОДЮЧОСТІ ҐРУНТІВ В УМОВАХ АНТРОПОГЕННОГО НАВАНТАЖЕННЯ.....	202
Гей В.В., Суходольська І.Л. ЕВТРОФІКАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ЛЕНТИЧНИХ ВОДОЙМ.....	203
Гергельюк В.І., Крайчук О.В. ВИКОРИСТАННЯ НЕЧІТКОГО ІНТЕГРАЛЬНОГО РОЗРАХУНКУ ПРИ ПРИЙНЯТТІ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ.....	204
Дунайчик А.В. ПРОБЛЕМА РИЗИКУ НАБИРАННЯ ЗАЙВОЇ ВАГИ У ПУБЕРТАТНИЙ ПЕРІОД ЖИТТЯ.....	205
Зубкович І.В. ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІНОСУ БІОГЕННИХ ЕЛЕМЕНТІВ З ВОДОЗБОРІВ ОЗЕР.....	207
Іщук В.О. АНАЛІЗ ФАУНИ СНУСОМЕЛІДАЕ БЕРДИЧІВСЬКОГО РАЙОНУ ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	208
Кандаурова Б.В., Кирильчук О.О. ПОПУЛЯЦІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОДНОЇ ЕНТОМОФАУНИ РІЧКИ СЛУЧ.....	210
Кашевська І.В. ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ ТА НЕРВОВИХ ПРОЦЕСІВ ПІДЛІТКІВ.....	212
Кирильчук О.О., Шевців М.В. ВОДНІ ТВЕРДОКРИЛІ КОМАХИ УРБАНІЗОВАНИХ ТЕРИТОРІЙ МІСТА РІВНЕ.....	213
Кирильчук О.С. ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФІЗИКИ.....	215
Ковальчук З.Є. ДОСЛІДЖЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗОРОВОЇ СЕНСОРНОЇ СИСТЕМИ У ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	218
Ксенджук Ю.В. СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПРО ВЛАСТИВОСТІ ГЕОМЕТРИЧНИХ ФІГУР ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ ЗАДАЧ.....	219
Кулінич Ю.А. ШКІДНИКИ ПЛОДОВОГО САДУ ТА ЗАСОБИ БОРОТЬБИ З НИМИ.....	221
Кусік В.С. ДОСЛІДЖЕННЯ ФІЗІОЛОГІЧНИХ БІОРИТМІВ СТУДЕНТІВ БІОЛОГІВ І-V КУРСІВ ПСИХОЛОГО-ПРИРОДНИЧОГО ФАКУЛЬТЕТУ.....	223
Литвин Н.В. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИРІШЕННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ПИТАНЬ.....	225
Ляса З.С. ВПЛИВ ФІТОГОРМОНІВ НА РОСТОВІ ПРОЦЕСИ КАПУСТИ ГОРОДНЬОЇ (BRASSICA OLERACEA).....	226
Новак Я.М. ВПЛИВ КІМНАТНИХ ЕКЗОТИЧНИХ РОСЛИН НА ОРГАНІЗМ І ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ НА ПРИКЛАДІ ДЕЯКИХ ВИДІВ РОДУ PELARGONIUM.....	228
Онанчук М.М., Трохимчук І.М. БІОЛОГО-ЕКОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВОДНОЇ ЕТНОМОФАУНИ ШАЦЬКИХ ОЗЕР.....	229
Охович О.Т. ФОРМУВАННЯ ЕНТОМОФАУНИ НАЦІОНАЛЬНОГО ПАРКУ «ПІВНІЧНЕ ПОДІЛЛЯ».....	231
Пасько О.В. ДОСЛІДЖЕННЯ РОБОЧОГО ПРОЦЕСУ ПАЛИВОПОДАЧІ АКУМУЛЯТОРНОЇ ПАЛИВНОЇ СИСТЕМИ З ТРЬОХКЛАПАННОЮ ЕЛЕКТРОКЕРОВАНОЮ ГІДРОПРИВІДНОЮ НАСОС-ФОРСУНКОЮ.....	233
Піщук А.В., Грицай Н.Б. ТАКСОНОМІЧНИЙ АНАЛІЗ ДЕНДРОФЛОРИ ПАРКУ МОЛОДІ М. РІВНОГО.....	234
Разкевич А.В. РОЗВИТОК ОБРАЗНО-СМИСЛОВОЇ І СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОЇ ПАМ'ЯТІ У УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ.....	236
Романюк В.В. ПОЗИТИВНІ ТА НЕГАТИВНІ ЧИННИКИ ВОДИ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ.....	238
Сірма І.М. ДОСЛІДЖЕННЯ ФАКТОРІВ СТАРІННЯ ЛЮДИНИ.....	241
Тарковська І.П., Шевчук Т.М. ВПЛИВ КРИТИЧНОГО ВМІСТУ НАПОВНЮВАЧА НА СИНЕНЕРГЕТИКУ СТРУКТУРОУТВОРЕННЯ ПОЛІМЕРІВ.....	242
Терешко В.Ю. МАТЕМАТИЧНА МОДЕЛЬ ТРАНСПОРТУВАННЯ РІДИН І РОЗЧИНІВ У ТІЛІ ЛЮДИНИ.....	244
Шевчук М.Я. ВПЛИВ СТАЦІОНАРНИХ ТА ПЕРЕСУВНИХ ДЖЕРЕЛ ВИКИДІВ ЗАБРУДНЮЮЧИХ РЕЧОВИН.....	

НА СТАН АТМОСФЕРНОГО ПОВІТРЯ В М. РІВНЕ.....	245
Шпортко О.В. АВТОМАТИЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ ТЕСТІВ ДЛЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE ЗАСОБАМИ СУБД MS ACCESS.....	246
Якута О.О., Лико С.М. ФОРМУВАННЯ ОБ'ЄДНАНИХ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД ЯК ЕТАП РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	249
Яроцька В.І. APIS MELLIFERA ЯК ОСНОВНИЙ ЗАПИЛЮВАЧ ПОКРИТОНАСІННИХ РОСЛИН.....	250
Ярошко І.А. СИНЕРГЕТИКА ПОШИРЕННЯ МЕХАНІЧНИХ НАПРУЖЕНЬ У НАПОВНЕНИХ ПОЛІМЕРАХ.....	252

Молодий історик

Басюк В.В. СОЦІАЛЬНІ НЕБЕЗПЕКИ ЕПОХИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ В СУЧАСНІЙ ІНТЕРПРИТАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	254
Биков О.В. СУТЬ БОНАПАРТИСТСЬКОГО ПРОЕКТУ В ІНТЕРПРЕТАЦІЯХ СУЧАСНИКІВ НАПОЛЕОНА III.....	257
Бондаренко К.Г. БЕРЛІНСЬКА КРИЗА 1958-1961 РР. НА ФОНІ «ХОЛОДНОЇ ВІЙНИ».....	259
Войтюк О.П. ЖИТЛО ЛИТОВСЬКО-ПОЛЬСЬКОЇ ДОБИ У МІЖРІЧЧІ СТИРУ ТА ГОРИНІ.....	260
Гергельюк О.І. ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ АДМІНІСТРАЦІЇ РОНАЛЬДА РЕЙГАНА (1981-1989 рр.).....	262
Гончарук В.М. ФЕНОМЕН ІНАКОДУМСТВА У РАДЯНСЬКОМУ СОЮЗІ.....	264
Довгаль Д.В. ПРЕТЕКСТИНГ ЯК ОПОСЕРЕДКОВАНА ПЕРЕДУМОВА ГЕНОЦИДУ В РУАНДІ.....	265
Зубчук І.Л. ІТАЛІЙСЬКЕ «ЕКОНОМІЧНЕ ДИВО»: ПЕРЕДУМОВИ ТА НАСЛІДКИ.....	266
Єпик М.В. ШВЕЙЦАРСЬКА ГВАРДІЯ ВАТИКАНУ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ.....	267
Колодич О.М. ОЗБРОЄННЯ ТА СПОРЯДЖЕННЯ КОЗАЦЬКОГО ВІЙСЬКА ПІД ЧАС НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНОЇ ВІЙНИ СЕР. XVII ст.	269
Конончук В.В. РОЗВИТОК ШКІЛЬНИЦТВА В М. РІВНЕ ПІД ЧАС НАЦИСТСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ.....	271
Кривошей Д.А. КУЛЬТУРНА ПОЛІТИКА В НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ.....	273
Михальчук Р.Ю. СТАНОВИЩЕ ЄВРЕЇВ В ГЕТТО ГЕНЕРАЛЬНОЇ ОКРУГИ «ВОЛИНЬ-ПОДІЛЛЯ».....	275
Мороз В.В. РОСІЙСЬКО-НІМЕЦЬКІ ДИПЛОМАТИЧНІ ВІДНОСИНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТОЛІТТЯ.....	276
Рогожина К.О. КОНСПЕКТ ІСТОРІЇ МЕДИЧНОЇ СЛУЖБИ АТО: В ДАТАХ І ПОДІЯХ.....	278
Сагат Р.Р. ПРОБЛЕМА АЛКОГОЛІЗАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ У XIX–XX СТОЛІТТЯХ.....	280
Синяк С.Л. ДІЯЛЬНІСТЬ СТРЕЛЬЦЬКИХ КЛУБІВ У ВОЛИНСЬКОМУ ВОЄВОДСТВІ 1921 – 1939 рр.....	283
Скібчик А.В. РОСІЙСЬКІ НІМЦІ В РОКИ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ.....	285
Скіра Ю.Р. СТАВЛЕННЯ ПРЕДСТАВНИКІВ СТУДІЙСЬКОГО МОНАШЕСТВА ДО ОУН ПІД ЧАС ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ.....	287
Солтис А.С. НЕБЕЗПЕКИ РЕЛІГІЙНИХ ТЕНЕТ ЛЮДСЬКОГО НЕПОРОЗУМІННЯ.....	289
Старжець В.І. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В РІВНЕНСЬКІЙ ОБЛАСТІ (1944-1953 рр.).....	291
Талько К.М. ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІТИКИ НАЦИСТСЬКОЇ ВЛАДИ ЩОДО ЄВРЕЙСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ НА ТЕРИТОРІЇ ОКУПОВАНОЇ ПОЛЬЩІ (1939-1945 рр.).....	293
Терепа Х.Р. КАПЕЛАНСЬКА СЛУЖБА УКРАЇНИ (УГКЦ): ЛЬВІВЩИНА – АТО.....	295
Федорчук О.М. ВНУТРІШНЯ ТА ЗОВНІШНЯ ПОЛІТИКА АВСТРІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XIX ст.....	297
Харковець В.В. ЄВРОПА НАПЕРЕДОДНІ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ: КРАХ ВЕРСАЛЬСЬКО-ВАШИНГТОНСЬКОЇ СИСТЕМИ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН.....	299
Шинкарук П.Ю. НАПАД ЯПОНІЇ НА ПЕРЛ-ХАРБОР: СТРАТЕГІЧНІ ЦІЛІ ТА РЕЗУЛЬТАТ.....	300

Молодий громадянин держави

Артемович К.В. РІВЕНЬ УСВІДОМЛЕННЯ СТУДУДЕНТАМИ ЗНАЧЕННЯ ОСНОВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У ВЛАСНОМУ ЖИТТІ.....	302
Качуровська А.С., Сокальська О.В. КОВОРКІНГ-ЦЕНТРИ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ МОЛОДІ.....	304
Конончук О.Г. РЕЙТИНГУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	305
Овчарук Г. С. ТЮТІОНОКУРІННЯ – ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ.....	307
Остапчук Н.А. ВПЛИВ ІДЕЙ ГУМАНІЗМУ В ТВОРЧОСТІ ІВАНА ФРАНКА НА ЖИТТЄДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ.....	309
Пісоченко В.О. ЕГО-МАРКЕТИНГ ЯК НАПРЯМ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦЯ СПОЖИВЧОЇ КООПЕРАЦІЇ УКРАЇНИ НА РИНКУ ПРАЦІ.....	311
Шевчук О.А. СОЦІАЛЬНІ НЕБЕЗПЕКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	313

Молодий мистецтвознавець

Виткалов С.В. КУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР УКРАЇНИ КРИЗЬ ПРИЗМУ СУЧАСНИХ ЗМІ: НА ПРИКЛАДІ АВТОРСЬКОЇ ТЕЛЕПРОГРАМИ «ГРАНІ МИСТЕЦТВА».....	317
Воят І.О., Костюк Л.К. ПАМ'ЯТКИ САКРАЛЬНОЇ АРХІТЕКТУРИ МІСТА ДУБНА У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ.....	318
Галан К.В. АСПЕКТИ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ.....	319

Глушко О.С., Костюк Л.К. ТЕАТРАЛЬНЕ ЖИТТЯ УКРАЇНИ ЯК ФЕНОМЕН ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ: РЕПЕРТУАР, ЗДОБУТКИ.....	320
Дзиндра О.І. ТИПОЛОГІЯ СУЧАСНИХ ФЕСТИВАЛІВ.....	321
Димченко С.С. ТЕНДЕНЦІЇ ДЖАЗОВОГО АКУСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДУХОВИХ ТА УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ХХ СТОЛІТТІ.....	322
Капінос Т.Е., Костюк Л.К. МІСТО КРЕМЕНЕЦЬ ЯК ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ ОСЕРЕДОК ВОЛИНИ.....	323
Карпець В.П. СИМВОЛІЗМ У ТВОРАХ МИСТЕЦТВА ЛЕОНАРДО ДА ВІНЧІ.....	325
Карпець М.С. ПРОТИСТАВЛЕННЯ РЕАЛЬНОГО ТА ІРРЕАЛЬНОГО СВІТІВ У ЛІТЕРАТУРНОМУ ФЕНТЕЗІ.....	327
Малюжець О.В., Сокальська О.В. УРІЗНОМАНІТНЕННЯ ФОРМ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІ У СУЧАСНИХ УМОВАХ м. ХЕРСОНА.....	329
Прокоп'як В.Б. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ УКРАЇНСЬКИХ ТЕАТРІВ ГАЛИЧИНИ ПЕРІОДУ НІМЕЦЬКОЇ ОКУПАЦІЇ (1941-1944 рр.).....	331
Радченя Т.Ф., Виткалов В.Г. ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ГРОМАДСЬКО-КУЛЬТУРНІ ІНІЦІАТИВИ РІВНЕНЩИНИ.....	332
Солодка Ю.С., Костюк Л.К. ПОЛІТИКА ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ У РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ СФЕРИ: НА ПРИКЛАДІ ДОСВІДУ МІСТА САРНИ.....	333
Хіміна К.О. ВПЛИВ НАЦІОНАЛЬНОЇ СПІЛКИ ПИСЬМЕННИКІВ УКРАЇНИ НА РОЗВИТОК ЛІТЕРАТУРНОГО ЖИТТЯ КРАЇНИ: СПРОБА ІСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ.....	335
Янишевська Ю.О. СУТНІСТЬ ТА ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «МОЛОДІЖНИЙ ТУРИЗМ».....	337
Яриніч О.В. ХУДОЖНЯ ЛИСТІВКА ЯК ЗАСІБ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ХУДОЖНИКА.....	339

Молодий філолог

Bogdan Silvia THE IMPORTANCE OF USING HUMOR IN TEFL: A CASE STUDY.....	342
Angela CĂLĂRAȘ PRODUCTIVE PATTERNS IN ENGLISH WORD-BUILDING.....	345
Angela CĂLĂRAȘ A COMPARATIVE STUDY OF WORD FORMATION PROCESSES IN ENGLISH AND ROMANIAN.....	348
Барничко М.В. ОСНОВНІ СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ.....	350
Богачик М.С. ОСНОВНІ КОНЦЕПТИ КОМП'ЮТЕРНОГО СЛЕНГУ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	352
Гембік Н.М. МОВНІ ЗАСОБИ РЕКЛАМИ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ/зіставний аспект/.....	354
Кальнюк Д.О. МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ МОРФОЛОГІЇ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	355
Корольок О.А. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З СЕМОЮ НА ЗАПОЗИЧЕННЯ ЧАСТИН ТІЛА У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ.....	357
Кузьмич К.А. СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОХОДЖЕННЯ СЛОВА «ДЖЕНТЕЛЬМЕН» ТА ЙОГО ДЕФЕНІЦІЇ.....	357
Ліщук І.С., Середюк Л.А. СИСТЕМАТИЗАЦІЯ МЕТОДИЧНИХ ПРИЙОМІВ ПРИ РОЗРОБЦІ СИСТЕМИ КОМУНІКАТИВНИХ ВПРАВ.....	359
Лялька О.І. КОНЦЕПТ «СТРАХ» В АНГЛОМОВНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ЖАХІВ (на прикладі роману «Child 44» Тома Роба Сміта).....	361
Мельник І.Л., Середюк Л.А. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....	363
Мороз Н.М., Мороз Л.В. СУЧАСНА МЕТОДОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	365
Немеришина М.В. СЕМАНТИЧНЕ ВИРАЖЕННЯ КОНЦЕПТУ «ДРУЖБА» У ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЯХ УКРАЇНСЬКОЇ, ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ.....	367
Никитюк Ю.Ю. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	369
Оксамитна К.С. СЕМАНТИКО – ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ З ДІСЛІВНИМ КОМПОНЕНТОМ ПРЕДИКАТИВНОГО ХАРАКТЕРУ.....	371
Чирук О.П. МОВНІ ЗАСОБИ КОМІЧНОГО В УКРАЇНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	372
Шостак О.О. ДО ПИТАННЯ ПРО НАДТЕКСТ.....	373
Ясногурська Л.М. КОГНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ КОНЦЕПТУ НЕНАВИСТЬ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВНИХ СВІДОМОСТЯХ.....	375

Наукове видання

„НАУКА, ОСВІТА, СУСПІЛЬСТВО ОЧИМА МОЛОДИХ”

**Матеріали X Міжнародної
науково–практичної конференції
студентів та молодих науковців**

**17 травня 2017 року
м. Рівне**

Відповідальний за випуск – Камінська О.В.
Комп’ютерна верстка – Камінська О.В.

Формат 60*84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times New Romans.
Друк різнографічний. Ум. друк арк. 53. Замовлення № 204 /1.Тираж 300 прим.

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі
Рівненського державного гуманітарного університету
33028 м. Рівне, вул. С.Бандери, 12, тел. 26-48-83